

T.C.
HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK
TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN UMUT DÜZEYLERİNİN ÇOCUKLUK DENEYİMLERİ
VE BAŞARI MOTİVASYONU İLE İLİŞKİSİ: BİR KARMA YÖNTEMLER
ARAŞTIRMASI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN
MEYREM AYÇA POLAT

GAZİANTEP – 2022

T.C.
HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK
TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN UMUT DÜZEYLERİNİN ÇOCUKLUK DENEYİMLERİ
VE BAŞARI MOTİVASYONU İLE İLİŞKİSİ: BİR KARMA YÖNTEMLER
ARAŞTIRMASI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN

MEYREM AYÇA POLAT

TEZ DANIŞMANI

DOÇ. DR. RAMİN ALİYEV

GAZİANTEP – 2022

TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “**Lise Öğrencilerinin Umut Düzeylerinin Çocukluk Deneyimleri ve Başarı Motivasyonu İle İlişkisi: Bir Karma Yöntemler Araştırması**” başlıklı çalışmanın tarafımca, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu ve bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve onurumla doğrularım. 27/05/2022

Meyrem Ayça POLAT

ÖNSÖZ

Umut kavramı tüm insanlar için önemli olmakla birlikte bu kavramı daha iyi anlamak için çalışmalar yapılmış ve halen yapılmaktadır. Değişen dünya ve ülke koşulları, teknolojik gelişmeler, kariyer olanakları gibi durumlarda en hızlı tepkiyi gençler vermekte ve buna göre hedeflerini şekillendirmektedirler. Gençlerin gelecek hedefleri ve beklentilerinde onların umut düzeylerinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmada da ergenlerin umut düzeyleri ile çocukluk deneyimleri ve başarı motivasyonunun ilişkisi anlaşılmaya çalışılmıştır.

Bu araştırmada beni motive eden, cesaretlendiren, eğitimim boyunca her zaman yanımda hissettiğim değerli hocam Doç. Dr. Ramin ALİYEV' e desteklerinden ve katkılarından dolayı çok teşekkür ederim.

Tez jürimde bulunarak araştırmama katkı sağlayan Dr. Öğr. Üyesi Özgür Osman DEMİR'e ve Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Berkay ÖZÜNLÜ'ye teşekkür ederim.

Beni hep destekleyen, yanımda olan tez dönemim boyunca yardımlarını esirgemeyen Eda ŞANLI' ya desteklerinden dolayı teşekkür ederim.

Motivasyonumun en büyük kaynaklarından değerli dostlarım Sevim EKENEL ve Gizem ŞAHİN' e desteklerinden dolayı çok teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimim boyunca yanımda olan, tez sürecinde yardımını ve desteğini esirgemeyen okul danışmanlığındaki arkadaşlarım Yağmur DURU KIŞLAL'a, Emrah İŞIKTAŞ'a, Muhammet YILDIZ'a, Esra ER ve Gamze BELİBAĞLI' ya teşekkür ederim.

Hayattaki en büyük şansım olduğunu düşündüğüm, her zaman yanımda olan ve kararlarımı destekleyen babam İsmail POLAT' a, annem Nuran POLAT' a, ablam Ece POLAT HAYIRLI' ya ve kardeşim Özüm POLAT' a çok teşekkür ederim.

Meyrem Ayça POLAT

Gaziantep 2022

ÖZET

Araştırmanın amacı lise öğrencilerinin umudunu çeşitli değişkenlerle açıklamaktır. Araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim öğretim yılında Gaziantep ve Malatya illerinde öğrenim gören lise öğrencileri, örneklemini ise 732 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada karma yöntem desenlerinden zenginleştirilmiş desen kullanılmıştır. Nicel verileri toplamak için “Kişisel Bilgi Formu”, “Sürekli Umut Ölçeği”, “Çocukluk Deneyimleri Ölçeği” ve “Başarı Motivasyonu Ölçeği” kullanılmıştır. Nitel verileri toplamak için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veri analizi kısmında nicel veriler için bağımsız gruplar t-testi, tek faktörlü varyans analizi ve hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır. Nitel bulgular için içerik analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre öğrencilerin umut düzeyleri sanat/sporla uğraşma durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir. Öğrencilerin çocukluk deneyimleri okul türü, doğum şekli, doğum sırası, aile ile vakit geçirme, bir işte çalışma ve sanat/sporla uğraşma değişkenlerine göre farklılaşmaktadır. Başarı motivasyonu okul türü, sınıf düzeyi, doğum sırası, sanat/sporla uğraşma durumuna göre farklılaşmaktadır. Çocukluk deneyimleri ve başarı motivasyonunun umudun anlamlı yordayıcıları olduğu görülmüştür. Araştırmanın nitel kısmı öğrencilerin umut, çocukluk deneyimleri ve başarı motivasyonuna ilişkin görüşlerine göre incelenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Umut, Çocukluk Deneyimleri, Başarı Motivasyonu, Lise Öğrencileri

ABSTRACT

The aim of the research is to explain the hope of high school students with various variables. The population of the research consists of high school students studying in Gaziantep and Malatya in the 2021-2022 academic year, and the sample is 732 students. In the research, the pattern enriched from mixed method patterns was used. "Personal Information Form", "Dispositional Hope Scale", "Childhood Experiences Scale" and "Achievement Motivation Scale" were used to collect quantitative data. A semi-structured interview form was used to collect qualitative data. In the data analysis section, independent groups t-test, single-factor variance analysis and hierarchical regression analysis were performed for quantitative data. Content analysis was performed for qualitative findings. According to the results of the analysis, the students' level of hope varies significantly according to the situation of dealing with art/sports. Students' childhood experiences vary according to the type of school, manner of birth, order of birth, spending time with family, working in a job and dealing with art/sports. The motivation for achievement varies according to the type of school, class level, order of birth, and the state of dealing with art/sports. Childhood experiences and motivation for achievement have been shown to be meaningful fatigues of hope. The qualitative part of the study was examined according to the students' views on hope, childhood experiences and achievement motivation.

Keywords: Hope, Childhood Experiences, Achievement Motivation, High School Students

İÇİNDEKİLER

Sayfa No.

ÖNSÖZ	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
İÇİNDEKİLER	v
BİRİNCİ BÖLÜM	1
GİRİŞ	1
1.1.Problem Durumu.....	1
1.1.1.Problem Cümlesi.....	4
1.1.2.Alt Problemler.....	4
1.2.Araştırmanın Önemi.....	4
1.3. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	5
1.4. Tanımlar.....	5
İKİNCİ BÖLÜM	7
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	7
2.1. Umut.....	7
2.1.1. Umut İle İlgili Kuramlar.....	10
2.1.2. Umudun Gelişimi.....	13
2.2. Çocukluk Deneyimleri.....	14
2.2.1. Çocukluk Deneyimleri İle İlgili Kuramlar.....	14
2.2.2. Olumlu Çocukluk Deneyimleri.....	17
2.2.3. Olumsuz Çocukluk Deneyimleri.....	18
2.3. Motivasyon.....	21
2.4. Başarı Motivasyonu.....	22
2.5. İlgili Araştırmalar.....	25

2.5.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	25
2.5.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	27
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	32
YÖNTEM	32
3.1. Araştırmanın Modeli.....	32
3.2. Araştırma Grubu.....	33
3.3. Veri Hazırlama ve Uygulama Süreci.....	35
3.4. Veri Toplama Araçları.....	36
3.4.1. Kişisel Bilgi Formu	36
3.4.2. Sürekli Umut Ölçeği.....	36
3.4.3. Çocukluk Deneyimleri Ölçeği.....	37
3.4.4. Başarı Motivasyonu Ölçeği	37
3.5. Lise Öğrencilerinin Umut, Çocukluk Deneyimleri ve Başarı Motivasyonuna İlişkin Görüşme Formu	38
3.6. Verilerin Analizi ve Yorumlanması.....	39
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	41
BULGULAR	41
4.1. Nicel Kısım	41
4.1.1. Demografik Değişkenlerin T-testi Sonuçları	41
4.1.2. Yaş Değişkenine İlişkin Anova Sonuçları.....	43
4.1.3. Okul Türü Değişkenine İlişkin Anova Sonuçları	44
4.1.4. Sınıf Düzeyi Değişkenine İlişkin Anova Sonuçları	46
4.1.5. Kardeş Sayısı Değişkenine İlişkin Anova Sonuçları.....	47
4.1.6. Doğum Sırası Değişkenine İlişkin Anova Sonuçları.....	48
4.1.7. Aile ile Vakit Geçirme Değişkenine İlişkin Anova Sonuçları.....	49
4.1.8. Lise Öğrencilerinin Umut Düzeyleri, Demografik Değişkenler, Çocukluk Deneyimleri ve Başarı Motivasyonları Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Korelasyon Analizi Bulguları.....	50

4.1.9. Lise Öğrencilerinin Umut Düzeyleri, Demografik Değişkenler, Çocukluk Deneyimleri ve Başarı Motivasyonları Arasındaki İlişkiye Yönelik Hiyerarşik Regresyon Analizi Bulguları.....	51
4.2. Nitel Kısım.....	53
4.2.1. Lise Öğrencilerinin Umut Düzeyleri İle İlgili Görüşleri	53
4.2.2. Lise Öğrencilerinin Çocukluk Deneyimleri İle İlgili Görüşleri.....	55
4.2.3. Lise Öğrencilerinin Başarı Motivasyonları İle İlgili Görüşleri.....	58
BEŞİNCİ BÖLÜM	62
TARTIŞMA VE YORUM	62
5.1. Lise Öğrencilerinin Umut Düzeylerinin Demografik Değişkenlere Göre Tartışılması. 62	
5.2. Lise Öğrencilerinin Çocukluk Deneyimlerinin Demografik Değişkenlere Göre Tartışılması	65
5.3. Lise Öğrencilerinin Başarı Motivasyonunun Demografik Değişkenlere Göre Tartışılması	69
5.4. Lise Öğrencilerinin Umut Düzeyi, Çocukluk Deneyimleri ve Başarı Motivasyonu Arasındaki İlişkiye Yönelik Tartışma.....	73
5.5. Lise Öğrencilerinin Çocukluk Deneyimleri ile Başarı Motivasyonu Düzeylerinin Umut Düzeylerini Yordamasına İlişkin Tartışma	74
ALTINCI BÖLÜM	81
SONUÇ VE ÖNERİLER	81
6.1. Sonuçlar.....	81
6.2. Öneriler.....	82
6.2.1. Araştırmacıya Yönelik Öneriler.....	82
6.2.2. Uygulayıcıya Yönelik Öneriler	83
KAYNAKÇA	84
EKLER	108

TABLULAR LİSTESİ

Sayfa No.

Tablo 1. Nicel Kısımda Katılımcıların Demografik Verilere Göre Dağılımı.....	33
Tablo 2. Nitel Kısım Çalışma Grubu.....	35
Tablo 3. Sürekli Umut Ölçeği, Çocukluk Deneyimleri Ölçeği ve Başarı Motivasyonu Ölçeği Çarpıklık-Basıklık Değerleri ve Kolmogorov-Smirnov Testi Anlamlılık Düzeyi Sonuçları .	39
Tablo 4. Demografik Değişkenlere İlişkin T Testi Sonuçları	41
Tablo 5. Yaş Değişkenine İlişkin Anova Sonuçları	44
Tablo 6. Okul Türü Değişkenine İlişkin Anova Sonuçları.....	44
Tablo 7. Sınıf Düzeyi Değişkenine İlişkin Anova Sonuçları	46
Tablo 8. Kardeş Sayısı Değişkenine İlişkin Anova Sonuçları.....	47
Tablo 9. Doğum Sırası Değişkenine İlişkin Anova Sonuçları.....	48
Tablo 10. Aile ile Vakit Geçirme Değişkenine İlişkin Anova Sonuçları	49
Tablo 11. Pearson Korelasyon Analizi Bulguları.....	50
Tablo 12. Umut Değişkeninin Çocukluk Deneyimleri ve Başarı Motivasyonu Değişkenleri Tarafından Yordanmasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizini Varsayımları	51
Tablo 13. Umudun Yordanmasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Bulguları	51
Tablo 14. Umut Temasına Ait Alt Kategoriler ve Kodlar.....	53
Tablo 15. Çocukluk Deneyimleri Temasına Ait Alt Kategoriler ve Kodlar	55
Tablo 16. Başarı Motivasyonu Temasına Ait Alt Kategoriler ve Kodlar.....	58

KISALTMALAR

- WHO** : World Health Organization (Dünya Sağlık Örgütü)
- SPSS** : Statistical Package for the Social Sciences



BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Pozitif psikolojinin gelişimini takip eden süreçte pozitif kavramlar daha çok incelenmeye başlanmıştır. Pozitif psikoloji bireylerin üst düzeyde işlerliğinin incelenmesine ve güçlü yönlerinin ortaya çıkarılmasına odaklanır (Kararımak ve Siviş, 2008). Bu odak, iyimserlik, umut, mutluluk duygusu, memnuniyet ve esenlik duyguları gibi öznel deneyimler üzerinde olabilir (Akın-Küçük vd., 2003). Dolayısıyla umut, bireylerde var olan bir psikolojik güç olarak pozitif psikolojinin kavramlarından biridir (Karababa, 2018).

Bireyin üretmesini ve geleceğe yönelik düşünmesini sağlayan umut (Tarhan ve Bacanlı, 2016), olumlu gelecek beklentilerinin olumsuz gelecek beklentileri üzerinde hâkim olması (Staats ve Stassen, 1985), bireylerin güçlükler veya yenilgiler karşısında yoğun kaygıya, kabullenici bir tutuma ya da depresyona yenilmemesi (Goleman, 2012), kişinin hareket etme motivasyonu ile birlikte hedefleri hakkında düşünme süreci ve bu hedeflere ulaşmanın alternatif yollarını düşünmesi (Snyder, 1995) olarak ifade edilmektedir.

Umudun bebeklik, çocukluk ve ergenlik dönemi boyunca geliştiği bilinmektedir (Snyder, 2000). Bir kişinin amacına ulaşmada farklı yollar bulması ve amaca ulaşmaya yönelik güdüsü, çocukluk ve daha sonraki dönem boyunca öğrenilir. Bu nedenle bazı insanlar umuttan yoksundur, çünkü onlara bu şekilde düşünmeleri öğretilmemiştir veya çocukluklarında bu tür umutlu düşünceleri yok etmek için müdahale edilmiştir (Snyder, 2002). Geçmişteki olumsuz deneyimlere rağmen ergenlik döneminde umudun olumlu yönde değiştirilebilir olup olmadığı konusu belirsizliğini korumaktadır (Sparks vd., 2021).

Ergenlerde umutla ilgili yapılan araştırmalarda benlik saygısı (Vacek vd., 2010), iyimserlik (Wong ve Lim, 2009), sosyal destek (Barnum vd., 1998), öz yeterlik (Tarhan ve Bacanlı, 2016), stres (Roesch vd., 2010), yaşam doyumu (Bronk vd., 2009), gelecek zaman beklentisi (Adelabu, 2008), mutluluk (Çankaya ve Meydan, 2018), anne/babaya bağlanma (Otis vd., 2016), ebeveynlik stilleri (Karababa, 2018), aileden algılanan sosyal destek (Kemer ve Atik, 2005) konularının umut ile ilişkili olduğu görülmektedir. Umudun, iyimserlik, iyilik hali, özsaygı, özyeterlik, problem çözme gibi birçok olumlu kavramla ilişkili olup, anlam ve bileşen açısından bütün bu kavramlardan farklıdır (Tarhan ve Bacanlı, 2015).

Bağlanma teorisi, umut teorisi ve ergenlerin gelişim özelliklerinin birleşimi ışığında, bireylerin umutlu düşüncelerinin önce ailelerinde geliştiği ve daha sonra öğrenme deneyimleriyle pekiştirildiği görülmektedir. Ergenler, kendi hedef arayışlarını belirlemek ve yaşamlarının kalitesini değerlendirmek için ebeveyn etkileşimlerinin sonuçlarını içselleştirecek bilişsel kapasiteye sahiptir. Bağlanmanın niteliği aynı zamanda umutlu düşünmenin anahtar kaynağı olarak da hizmet edebilir ve bu da bireyin yaşamına ilişkin bilişsel değerlendirmesini etkiler (Jiang vd., 2013). Umutlu düşünmenin bağlanma süreçleriyle başladığı ve umudun gelişmesinde çocukluk döneminin etkili olduğu görülmektedir.

Bağlanma teorisi (Bowbly, 1988) dışında yaşamın ilk yılları ve çocukluk döneminde yaşanan deneyimlerin daha sonraki yılları etkilediğini gösteren başka kuramlar da bulunmaktadır. Bu kuramlar arasında bireylerin doğumdan itibaren ilk beş yıllık süreçte kişiliğinin geliştiğini belirten Psikanalitik Kuram (Freud, 2021), kişilik gelişiminde bireylerin gelişim evrelerinden geçtiğini, kişiliğin gelişiminde sosyal çevrenin önemli olduğunu ve bu gelişiminin yaşam boyu devam ettiğini belirten Erikson 'un Psikososyal Gelişim Kuramı (Erikson, 2020), olumsuz şema ve işlevsel olmayan inançların çocukluk döneminden başladığını belirten Beck'in Bilişsel Terapisi (Beck, 2014) ve doğum sırası ile çocukluk izlenimlerinin çocuğun hayata karşı tavrını etkilediğini belirten Adler'in Bireysel Psikoloji Kuramı (Adler, 2020) bulunmaktadır.

Çocukluk dönemindeki deneyimler, bireylerin kendisi, başka insanlar ve gelecekle ilgili gerçekçi ya da gerçekçi olmayan pek çok inanç geliştirmesine neden olur ve bu inançların bireylerin ruh sağlığını etkileyeceği beklenir (Doğan ve Aydın, 2020). Çocukluk döneminde kötüye kullanıma, ihmale ve istismara maruz kalmak çocukluk çağının olumsuz deneyimlenmesine sebep olur (Gündüz vd., 2018). Ancak bireyler çocukluk yaşantılarından memnunsal, yeterli ilgi ve sevgi görmüşse, psikolojik ihtiyaçları karşılanmışsa ve güvende hissettiği bir ortamda yetişmişse çocukluk çağını olumlu deneyimler (Doğan ve Yavuz, 2020).

Çocukluk yaşantılarının olumsuz olması ileri dönemlerde çarpıtılmış vücut algısı, yeme bozuklukları (Vartanian vd., 2014; Oliveira vd., 2016), utanç (Cunha vd., 2012), ihmal, istismar (Doğan ve Aydın, 2020), depresyon, zayıf fiziksel sağlık (Bethell vd., 2019) ile ilişkiliyken, çocukluk yaşantılarının olumlu olması ise psikolojik sağlamlık, mutluluk (Doğan ve Yavuz, 2020), yaşam doyumu, iyimserlik (Coffey vd., 2014), olumlu duygulanım, farkındalık (Cunha vd., 2014), iyi oluş (Richards ve Huppert, 2011) ile ilişkili olduğu görülmektedir.

Çocukluk yaşantılarının bireylerin gelecek dönemlerini etkilediği ve anne baba ile olan bağlanma ve anne baba tutumlarının çocuk ve ergenin umut düzeyinin oluşumunda önemli olduğu görülmektedir (Snyder, 2002). Bireyin içinde yetiştiği aile ve çocukluk deneyimleri umutlu düşünmenin gelişmesinde etkili olsa da, aslında umut her birimiz için seçtiğimiz kıyafetler kadar kişisel bir şeydir (Edey ve Jevne, 2003). Umudun gibi kişiden kişiye değişen ve bireyleri hedeflerine yönlendiren başarı motivasyonu, bireylerin değerli olduğunu düşündükleri işleri sürdürmelerini sağlayan öznel ve içsel bir psikolojik dürtüdür (Singh, 2011). Başarı motivasyonu, ” bireyleri kendi içselleştirilmiş mükemmellik standartlarını yerine getirmeye zorlayan bir kişilik eğilimidir” (Lew vd., 1998). Başarı motivasyonu, çevreleyen sosyokültürel bağlam çerçevesinde şekillenir ve gelişir (Bakadorova vd., 2019). Doğu ve batı kültürlerinde başarı motivasyonunun kavramsallaştırılmasında farklılıklar bulunmaktadır (Leung ve Shek, 2018; Bakadorova vd., 2019).

Literatürde başarı motivasyonunun, akademik benlik ve yetkinlik desteği (Kulakow, 2020), okula bağlılık (Wang ve Eccles, 2013), duygusal zeka (Roy vd., 2013), benlik kavramı (Antony, 2017), akademik başarı (Chetri, 2014), öz yeterlik (Turner vd., 2009), yaşam doyumu (Karaman ve Watson, 2017), zorbalık ve yılmazlık (Karaman, 2021) kavramları ile ilişkili olduğu görülmektedir. Bunun yanında ergenlerin başarı motivasyonunu etkileyen değişkenlere bakıldığında ebeveynlerin eğitim düzeyi, meslekleri ve gelirleri gibi sosyo-ekonomik değişkenlerin (Acharya ve Joshi, 2009) ve ebeveynlik tarzı, ebeveyn kontrolü, aile işleyişi ve çocukların eğitimi için ebeveyn fedakarlığının (Leung ve Shek, 2013) etkili olduğu görülüyor. Başarı motivasyonu ile ilgili mevcut çalışmalar iş ve eğitim ortamlarıyla sınırlı kalmıştır. Eğitim ortamlarında başarı motivasyonu ile ilgili daha az sayıda araştırma yapılmıştır (Smith ve Karaman, 2019).

Umudun ile başarı motivasyonu ilişkisinin (Herrero, 2014) ve umudun ile çocukluk yaşantıları ilişkisinin (Coffey vd., 2014; Cunha vd., 2014; Sparks vd., 2021) incelendiği ayrı ayrı araştırmalar olsa da bu çalışmalar sınırlı sayıdadır. Ayrıca literatürde umudun, başarı motivasyonu ve çocukluk yaşantılarının birlikte incelendiği bir araştırmaya rastlanılmamakla birlikte, böyle bir çalışmanın yapılmasına da ihtiyaç duyulmuştur. Ergenlerin gelecekleriyle ilgili karar vermelerinde çocukluk yaşantıları ve karar verdikleri hedefe ulaşmalarında başarı motivasyonları etkilidir. Umudun ise ulaşılması beklenen hedefleri takip etme süreci, hedefe ulaşmada eyleyici düşünme ile kendini motive etme ve alternatif yollar ile hedefe ulaşmak için farklı yollar düşünme bakımından hem hedefe karar verme hem de hedefe ulaşma süreçlerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Umudun ergenlerin başarı motivasyonları ile çocukluk

yaşantılarının nasıl yordadığının bilinmesi umutla ilgili çalışmalarda yol gösterici olacaktır. Bu çalışmada da çocukluk yaşantıları ile başarı motivasyonunun umut düzeyini yordaması incelenecektir.

1.1.1 Problem Cümlesi

Bu çalışmanın temel problemi lise ğrencilerinin umut düzeylerinin çocukluk deneyimleri ve başarı motivasyonu ile ilişkisinin incelenmesidir. Bu problem doğrultusunda aşağıda yer alan sorulara cevap aranacaktır:

1.1.2. Alt Problemler

1. Lise ğrencilerinde umut düzeyi demografik değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?
2. Lise ğrencilerinde çocukluk deneyimleri demografik değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?
3. Lise ğrencilerinde başarı motivasyonları demografik değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?
4. Lise ğrencilerin umut düzeyleri, çocukluk deneyimleri ve başarı motivasyonları arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?
5. Lise ğrencilerinde çocukluk deneyimleri ve başarı motivasyonu, umut düzeyinin anlamlı yordayıcıları mıdır?
6. Lise ğrencilerinin umut düzeyleri ile ilgili görüşleri nelerdir?
7. Lise ğrencilerinin çocukluk deneyimleri ile ilgili görüşleri nelerdir?
8. Lise ğrencilerinin başarı motivasyonları ile ilgili görüşleri nelerdir?

1.2. Araştırmanın nemi

Yaşamda anlam bulmada temel glerden biri olan umut ile ilgili pek çok araştırma bulunmaktadır. Bu araştırma sonuçlarından umudun hem ruh sağlığında hem de fiziksel sağlıkta etkili olduğu görülmüştür. Ayrıca umutlu düşünmenin bağlanma süreciyle başlayıp çocukluk ve ergenlik dönemlerinde geliştiği de bilinmektedir (Snyder, 2000). Ancak ergenlik döneminde umudun nasıl şekillendiği ya da ergenlikte umudun değiştirilebilir olup olmadığı konusunda çok fazla çalışma yapılmamıştır (Bernardo, 2014; Sparks, 2021). Buna göre lise ğrencilerinin umut düzeylerini yordamada çocukluk deneyimlerinin etkisini bilmenin umutlu düşünmenin yapısını anlamada yardımcı olacağı düşünülmektedir. Araştırmada ocukluk deneyimleri hem olumlu hem de olumsuz deneyimler olarak ele alınmıştır. Literatürde olumlu çocukluk deneyimleri ile ilgili araştırmalar sınırlı sayıdadır ve olumsuz çocukluk deneyimlerine göre olumlu çocukluk deneyimleri hakkında daha az bilgi bulunmaktadır. (Kosterman vd.,

2011; Bethell vd., 2019). Bu araştırmada çocukluk deneyimlerini bir bütün olarak ele almanın umudu anlamada etkili olacağı düşünülmektedir. Umudu anlamada etkili olacağı düşünülen bir başka kavram olan başarı motivasyonu, ergenlerin gelecekle ilgili önemli kararlarında ve hedefe yönelik davranışlarında etkili (Singh, 2011) olmasına karşın, eğitim ortamlarında bu kavramla ilgili araştırma sayısı azdır (Smith ve Karaman, 2019). Lise öğrencilerinin gelecekle ilgili önemli kararlar aldıkları hassas bir dönemde hedefleriyle ilgili yüksek umutlu düşünceye sahip olmaları önemlidir. Çünkü yüksek umutlu kişiler ulaşılması imkansız gibi görünen hedefleri bile ulaşılabilir hale getirebilirler (Snyder, 2002). Umut öğretilebilir geliştirilebilir bir beceri olduğundan (Fraser vd., 2021) araştırmada çeşitli değişkenlerin umudu nasıl yordadığının bilinmesinin, eğitim ortamlarında öğrencilerin umut düzeyini arttırmaya yönelik geliştirilecek ve uygulanacak önleyici programlar ve müdahale programlarında araştırmacılar ile uygulayıcılara yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Araştırma sonuçlarının gelecekte ergenlerin umutlarını anlamaya yönelik yapılacak araştırmalar için yeni ve farklı bakış açıları sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca araştırmada karma yöntem kullanılmasının da lise öğrencilerinin umutları ile ilgili daha ayrıntılı veri sağlayacağı ve lise öğrencilerinin umutlu düşünmesine etki eden faktörleri anlamada yardımcı olacağı düşünülmektedir. Literatürde hem yurt dışında hem de yurt içinde umut ile çocukluk deneyimleri ve başarı motivasyonu ilişkisini inceleyen bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu nedenle araştırmanın özellikle Türkiye’deki lise öğrencilerinin umudunu anlamada literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada lise dönemindeki gençlerde umut ile çocukluk deneyimleri ve başarı motivasyonu ilişkisini inceleme araştırmanın güncelliğini göstermekle birlikte, literatüre de önemli katkısının olacağı düşünülmektedir.

1.3. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Ölçeklerin yüz yüze uygulandığı durumlarda öğrencilerin çocukluk deneyimleri ölçeğini cevaplamada çekimser oldukları gözlenmiştir.

1.4. Tanımlar

Umut: İstenen hedeflere giden alternatif yolları türetmek ve bu yolları uygulamak için eyleyici düşünce ile kendini motive etmek için algılanan yetenektir (Snyder, 2002).

Çocukluk Deneyimleri: Bireylerin, olumlu ve olumsuz birçok davranış kalıbını ve isteklerini elde edebilmek ya da sıkıntı verici durumlardan sakınabilmek için nasıl davranmaları gerektiğini öğrendikleri dönemdir (Doğan ve Aydın, 2020).

Başarı Motivasyonu: Başarı motivasyonu, bireylerin değerli olduğunu düşündükleri işleri sürdürmelerini sağlayan ve onları hedeflerine ulaşmaya teşvik eden öznel ve içsel bir psikolojik dürtüdür (Singh, 2011).



İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Umut

Psikoloji, İkinci Dünya Savaşı'ndan bu yana, büyük ölçüde iyileşmeyle ilgili bir bilim haline gelmiştir. Pozitif psikoloji Carl Rogers ve Abraham Maslow' un çalışmalarıyla başlatılan, hümanist psikologlar tarafından dile getirilen temaları yansıtmaktadır. Pozitif psikoloji terimi ilk olarak Maslow tarafından kullanılırken (Resnick vd., 2001), pozitif psikoloji görüşü, Seligman tarafından ortaya atılmıştır (Kararımak ve Siviş, 2008).

Pozitif psikoloji, insanların, grupların ve kurumların gelişmesine veya en uygun işleyişine katkıda bulunan koşulların ve süreçlerin incelenmesidir (Gable ve Haidt, 2005). Pozitif psikolojinin amacı, yalnızca hayattaki en kötü şeyleri onarmakla meşgul olmakla kalmayıp aynı zamanda olumlu nitelikler inşa etmeye yönelik bir değişikliği ifade etmeye başlamaktır (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000).

Bununla birlikte, pozitif psikoloji, psikolojinin geri kalanının olumsuz olduğu anlamına gelmez. Pozitif psikoloji, büyük ölçüde klinik psikolojideki, çoğu araştırmanın gerçekten de akıl hastalığına odaklandığı bir dengesizliğin tanınmasından doğmuştur (Gable ve Haidt, 2005).

Tarihsel olarak, psikologlar yabancılaşıma, öfke, depresyon, kaygı ve saldırganlık gibi olumsuz kavramları çalışmışlar ve refah, umut, bilgelik, yaratıcılık, sorumluluk ve iyimserlik konularını ihmal etmişlerdir (Hoy ve Tarter, 2011). Pozitif psikoloji genel olarak iyi oluş, hoşnutluk ve geçmişten memnuniyet, gelecek için umut ve iyimserlik, şimdiki zamanda ise akış ve mutluluk gibi öznel deneyim konularıyla ilgilenir (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000).

Pozitif psikolojideki konuları inceleyenler, insanın acı çekmesinin, bencilliğin, işlevsiz aile sistemlerinin ve etkisiz kurumların varlığını tamamen kabul ederler. Ancak pozitif psikolojinin, olumsuz durumlara odaklanmak yerine, neşe hissetme, fedakarlık gösterme, sağlıklı aileler ve kurumlar yaratma yolları gibi olumlu durumlara odaklanır ve böylece insanların deneyimlerini bir bütün olarak ele alır. Ayrıca, pozitif psikoloji, bu olumlu araştırma konularının yalnızca sorunlara, stres kaynaklarına ve olumsuz yaşam olaylarına karşı tampon olarak değil, kendi başlarına anlaşılmasının önemli olduğunun kanıtlarını ortaya koymaktadır. Çünkü birçok olumlu süreç, koruyucu faktör görevi yaparak bizi olumsuz sonuçlardan korumaktadır (Gable ve Haidt, 2005).

İnsanlar, olumlu duyguların hayatlarındaki değerinin ve öneminin farkında olmayabilir. İçinde yüzdüğü sudan habersiz bir balık gibi olumlu duygularının öneminin farkında olmayan insanlar, aslında belli bir miktar umut, sevgi, keyif ve güvene sahip olurlar çünkü yaşamalarını sağlayan koşullar tam da bunlardır. Bu koşullar varoluş için temeldir ve eğer mevcutlarsa, herhangi bir engelle soğukkanlılıkla ve hatta sevinçle karşılaşılabılır (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000).

Psikolojinin odağındaki bu değişim, bireylerde olumlu nitelikler oluşturmaya çalışır. Ruh sağlığı bozukluklarına karşı önleyici çalışmalarda gençlerde geliştirilmesi gereken güçler bulunmaktadır. Bu güçler arasında cesaret, geleceğe yönelik düşünceler, iyimserlik, kişiler arası beceriler, inanç, iş ahlakı, dürüstlük, azim ve çalışma kapasitesi bulunmaktadır. Umut da gençlerde geliştirilmesi gereken güçlerden birisidir (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2014).

Umut sözcüğü dilimizde geleceğe yönelik olumlu yönde beklentileri ifade etmektedir (Akman ve Korkut, 1993; Kemer ve Atik, 2005). Staats (1989) umudu, genellikle bir dizi genelleştirilmiş beklenti olarak tanımlanan iyimserlikten daha özel bir beklentiler kümesi olarak ifade etmektedir. Umut, öngörülen rotaları arzu edilen gelecek hedeflerine yürütme yeteneğidir (Dixson vd., 2017). Staats ve Stassen (1985) umudu olumlu gelecek beklentilerinin olumsuz gelecek beklentileri üzerinde hâkim olması olarak tanımlamışlardır. Lazarus (1993) umudu, bireylerin daha iyi durumu istedikleri duyuşsal bir kavram olarak tanımlamıştır. Snyder (2002) ise umudu, istenen hedeflere giden alternatif yolları (hedefe ulaşmada planlar) üretmek ve bu yolları kullanmak için eyleyici düşünce (hedefe ulaşmaya yönelik istek ve enerji) ile kendini motive etmek için algılanan yetenek olarak tanımlamıştır.

Umudun hedefi kısa veya uzun vadede olabilirken (örneğin, sıcak bir yemek ve aile içi şiddetten uzak bir yaşam elde etmek), sonuç kesinlikten ziyade bir dereceye kadar olasıdır (Hellman ve Gwinn, 2017). Edey ve Jevne (2003) umudun, “zor bir şimdi” ve “belirsiz bir gelecekle” yaşamamıza yardımcı olduğunu ve her birimiz için seçtiğimiz kıyafetler kadar kişisel bir şey olduğunu belirtmişlerdir. Larsen vd. (2007) umutla ilgili yapılan tanımların ortak özelliklerinden yola çıkarak, umudun özelliklerini şu şekilde belirtmişlerdir:

- Çok boyutludur.
- Dinamiktir.
- Yaşam için esastır, yani yaşam, umut olmadan amacını kaybeder.
- Gelecek odaklıdır.
- Kişisel olarak anlamlıdır ve öznel olarak anlaşılır.

- Hedef odaklıdır.

Umudun önemi uzun zamandır bilinmektedir. Batı kültüründe umut kavramı ilk olarak Pandora mitinde detaylandırılmıştır (Snyder vd., 1991). Bu hikayede, Zeus, tanrılardan ateşi çaldığı için Prometheus' a kızgındır. Zeus intikam almak için Pandora' yı kötü yaratıklarla dolu bir kutuyla dünyaya göndermiştir. Zeus, Pandora' ya kutuyu açmamasını söylemiştir, ancak merakının yakında onu bunaltacağını bilmektedir. Tahmin edildiği gibi, Pandora sonunda içeriye bakmak için kapağı açmıştır. Bunu yaptığında, insanoğlunun başına sonsuza kadar bela olan gut, romatizma ve vücutta kolik; kıskançlık, kin ve zihin için intikam olan yaratık sürüsü uçmuştur. Pandora sonunda kapağı kapatmayı başardığında kutuda yalnızca bir şey kalmıştır. Kutuda kalan, bütün bir yaşam boyunca insanların dertlerini katlanılabılır kılan umuttur (Smith, 1983).

Literatürde umut ile ilişkili olan ve umut ile benzerlik gösteren kavramlar bulunmaktadır. Literatürde umudun iyimserlikle ilişkili olduğunu (Genç ve Aslan, 2021; Kelberer vd., 2018; Kyriasoz vd., 2021), öz yeterlik ile ilişkili olduğunu (Demirtaş, 2019; Sarı, 2016; Tarhan ve Bacanlı, 2016; Tomás vd., 2019;) ve benlik saygısı ile ilişkili olduğunu (Cotter vd., 2017; Du vd., 2015; Lee ve Hwang, 2016) gösteren araştırmalar bulunmaktadır. Umudun ile ilişkili bu kavramlardan iyimser amaca yönelik bilişler, kişiyi olumsuz sonuçlardan uzaklaştırmayı amaçlar. Umudun teorisinde ise, odak noktasının gelecekteki hedefle ilgili olumlu sonuçlara ulaşmak olması ve eyleyici düşünce ile hedefe yönelik alternatif yollara açık bir vurgu yapılması bakımından umudun iyimserlikten farklılık gösterir (Snyder, 2002). Öz-yeterlik ise, belirli bir ortamda belirli bir görevi bir kişinin ne kadar iyi gerçekleştireceğine dair belirli değerlendirmelere atıfta bulunurken, umudun belirli ortamlarda geçerli olan daha genel bir bilişsel küme olarak kavramsallaştırılır ve bu nedenle umudun, daha geniş bir hedefle ilgili tahminler yelpazesi de sağlayabilir (Snyder, 1991). Umudun ile ilişkili olan bir başka kavram benlik saygısı ise hedefe yönelik olması bakımından umuda benzese de umudun teorisi içinde odak, hedefin takip sürecidir. Umudun, benlik saygısının ötesinde olumlu sonuçların tahminini güçlendirir (Snyder, 2002).

Tüm insanlar genel bir umudun duygusuna sahip olsalar da; umutlarının duruma göre değiştiği görülmektedir (Snyder vd., 1997). Doğu ve batı, genel olarak duygunun temsillerinde olduğu kadar umudun anlatılarında da farklılık gösterir. Özgünlük odaklı doğu kültürlerinde umudun kalıcı değişkenler ve kişilik özelliklerine odaklanırken, yenilik odaklı batı kültürlerinde

uyaranlara verilen duygusal tepkiler olarak dönemsel değişebilir (Averill ve Sundararajan, 2005).

2.1.1. Umut İle İlgili Kuramlar

2.1.1.1. Stotland' ın Umut Teorisi

Stotland' ın teorisi, umut hakkındaki ilk teoridir. Yüksek umut, bir hedefe ulaşmak için algılanan yüksek bir olasılığı yansıtır. Bu teoride umudun etkin olması için hedefin bir miktar önemli olması gereklidir. Bir kişiye hedefe ulaşma beklentisinin ne olduğunu sorma mümkün olmasına rağmen, bu nadiren yapılmaktadır. Daha ziyade, bir kişinin önceki koşullar ve sonraki koşullar açısından nasıl tepki verdiğini davranışsal sonuçlar ile gözlemleyerek bu beklentiyi çıkardığımız söylenir. Bu teori, umut teorisi gibi, kişinin hedefleriyle ilgili sonuçların bilişsel analizini vurgular (Snyder, 1995).

2.1.1.2. Snyder' in Umut Teorisi

Bu kuramda umut, karşılıklı olarak türetilmiş başarılı (a) eyleyici düşünme (hedefe yönelik belirleme) ve (b) alternatif yollar düşünme (hedeflere ulaşma yollarının planlanması) duygusuna dayanan bilişsel bir küme olarak tanımlanır (Snyder vd., 1991).

Umut sürecinde, duygular birincil odak noktası değildir. Bunun yerine, umut teorisi, duyguları en iyi, insanların hedeflerine ulaşmada ne kadar etkili olduklarının bir yan ürünü olarak anlayabileceğimizi ne sürmektedir. Diğer bir deyişle, olumlu duygular, dikkatlice incelendiğinde, aslında, kişilerin arzu ettikleri hedeflere ulaştıklarını veya ulaştıklarını algıladıkları durumları yansıtır. Tersine, olumsuz duygular, takip edilen bir hedefin karşılanmadığının algılandığı durumları yansıtır. Bu, duygulara farklı bir bakış açısıdır ve duyguların önemsiz olduğunu öne srmese de umut teorisi, insanları anlamak ve onlara yardım etmek için hedefe ulaşma düşüncelerine odaklanmanın daha yararlı olduğunu vurgular (Snyder, 1995).

Yüksek umutlu kişiiler, düşük umutlu kişiilere göre hedeflerine ulaşacaklarından daha emin olduklarını, daha yüksek hedeflere ulaştıklarını, hedefleri önündeki engelleri anladıklarını ve hedeflerini niteliksel olarak daha olumlu bir şekilde deneyimlediklerini belirtirler (Snyder vd., 1991). Umut Teorisi hedefler, alternatif yollar düşüncesi ve eyleyici düşünce olmak üzere birbirleriyle ilişkili üç temel bileşenden oluşmaktadır (Snyder vd., 2000).

2.1.1.2.1. Hedefler

Umut teorisinin temeli, günlük yaşamda hedeflerin önemi ve gerekliliği üzerine kuruludur. Çok somut hedefler oluşturmaktan kazanılacak çok şey vardır. Hedeflerin somut olması bireylerde umut uyandırır (Snyder, 1995).

İnsanlar, hedeflere giden yollar üretme kapasiteleri ve bu hedef arayışları için gerekli motivasyonları bulma kapasiteleri hakkında kalıcı, kendine özgü düşüncelere sahiptir (Snyder, 2002). İnsanlar önemli hedeflerinin derin ve sürekli engelleriyle karşılaştıklarında, sonunda umutsuzluk yaşarlar ve hedeflerinden vazgeçerler. Bu umutlu hedef-düşünce kaybı, depresyonla ilgili düşünceye çok benzer (Snyder vd., 1998).

Umut Teorisi'nde iki ana hedef türü tanımlanmıştır. Hedef türleri olumsuz sonuçları önleyici olanlar ve olumlu sonuca yönelik olanlar olarak sınıflandırılır. Olumlu sonuca yönelik hedefler de ya var olan durumu sürdürmeyi ya da var olan durumu daha iyi hale getirmeyi içermektedir (Snyder vd., 2000).

Snyder (2002) çok zor hedeflerin başarılamayacağı yönündeki fikrini yüksek umutlu insanların imkansızla ulaşmak için zaman zaman mutlak başarısızlık durumlarını değiştirdiğini, yani ulaşılamaz gibi görünen hedefleri ulaşılabilir hale getirdiklerini belirtmiştir. Hedeflere ulaşmak için gerekli araçlar olmadığında hedefe giden yol cevapsız kalmaktadır. Buna göre, insanlar hedef arayışlarına alternatif yollar üretme düşüncesiyle yaklaşırlar.

2.1.1.2.2. Alternatif Yollar Düşüncesi

Snyder (2002) geleceğe bakış açısının bireylerin düşüncelerini etkilediğini ve geleceğe yönelik davranışlarda mutlak bir tek yönlülüğün olmadığını belirtmiştir. Alternatif yollar düşüncesi hedeflere ulaşmak için başarılı planlar yapabilme duygusunu ifade etmektedir (Snyder vd., 1991). Bireylerin hedef belirlemesi, ulaşılacak istenen hedef için uygun bir yol bulunamadığında işe yaramazken, alternatif yollar üretip bu yollar denenmeye başlandığında anlamlı olur (Subaşı vd., 2016).

Belli bir amaç için yüksek umutlu bir kişi hedefe giden yollarda alternatif yollar üretebilir. Ancak düşük umutlu bir kişinin alternatif yollar ile ilgili düşünceleri daha zayıftır ve iyi ifade edilemez. Yüksek umutlu insanlar kendilerini alternatif yollar bulmada kolay ve esnek düşünürler olarak tanımlarken, düşük umutlu kişiler daha az esnek olduklarını bildirmektedir (Snyder, 2002).

2.1.1.2.3. Eyleyici Düşünce

Eyleyici düşünce, geçmişteki, şimdiki ve gelecekteki hedeflere ulaşmada başarılı bir kararlılık hissini ifade eder (Snyder vd., 1991). Akman ve Korkut (1993) eyleyici düşünce boyutunun geçmişteki, içinde bulunulan zamanda ve gelecekteki hedefi elde etmede, başarılı kararlar verildiğine ya da verilebileceğine ilişkin duyuma denk gelen bir özellik gösterdiğini belirtmektedirler.

Umut teorisine göre, hedefler için hem hedefi elde etmeyi isteme hem de hedefi elde etmede alternatif yollar olmadan, yüksek umutlu bilişler aktif değildir. Bu nedenle, ne hedefi elde etmeyi isteme ne de alternatif yollar düşüncesi tek başına yüksek umut üretmek için yeterli değildir (Snyder, 1991; Snyder, 1995).

Umut teorisinin hem eyleyici düşünce hem de alternatif yol bileşenleri hedefe yönelik düşünce süreçlerini temsil ettiğinden ve hedefe yönelik düşünme teorik olarak hayatın anlamını oluşturmada merkezi görüldüğünden, umutlu düşünmenin anlam yapısının kalbinde olduğu düşünülür (Feldman ve Snyder, 2005).

Umudun mevcut kavramsallaştırması, doğası gereği fenomenolojiktir ve kişinin hedefle ilgili yeteneklerinin bilişsel değerlendirmesine dayanır. Hedefle ilgili faaliyetleri etkileyen dış etkenler, bir kişinin hedefi elde etmeyi isteme ve alternatif yollara ilişkin bilişsel analizini etkileyebilse de, kalıcı, durumlar arası öznel bir umut düzeyi olması gerektiği varsayılır (Snyder, 1995). Buna göre, birey bir hedefe ulaşmayı daha olası kılmak için neler yapabileceğine odaklanır. Dış etkenler göz önünde bulundurulsa da umut, neyin kontrol edilebileceğine odaklanır (Rand, 2017).

2.1.1.3. Averill, Caitlin ve Chon' un Umud Teorisi

Bu kurama göre umut, belirsizlikleri içerir. Ancak belirsizlikler çok büyük ya da gerçekçi olmadığında umut beslemek uygun değildir. Kuram insanların gerçekte nasıl davranmaları gerektiği ile ilgilenir. Bu davranışlar sosyal kurallara göre düzenlenir. Umudun nesnesi, kişisel ve toplumsal olarak kabul edilir, yani ahlaki değerlerle sınırlı olmalıdır. Umud diğer istek veya arzulardan önce gelmektedir. Ancak umudun nesnesi yeterince önemliyse ahlaki kurallar bir kenara bırakılabilir de bu bir istisnadır. Umutlu insanlar hedeflerine ulaşmaya ve bunun için uygun eylemi gerçekleştirmeye istekli olmalıdır (Averill vd., 1990).

Bu teoride umut, onu yöneten bilişsel kuralları olan bir duygu olarak tanımlanır ve kuramın odağı, belirli bir toplumsal bağlamda oluşturulan normlar veya yönergeler üzerindedir (Snyder, 1995).

2.1.2. Umudun Gelişimi

İnsanlar, neredeyse doğdukları andan itibaren alternatif yol (hedefe ulaşmak için planlar yapma) ve eyleyici düşünceler (harekete geçirici düşünce) inşa ederler. Alternatif yol düşünceleri bebeğin a) dış uyaranları algılaması, (b) olaylar arasındaki zamansal bağlantıları öğrenmesi ve (c) hedeflerin oluşturulması ile ilgilidir. Alternatif yollar düşünmede, bebekler "orada ne var" algısı oluştururlar ve belirli olayların zamansal olarak birlikte meydana geldiğini öğrenmeye başlarlar. İhtiyaçlarını ve arzularını tanıyıp, bu ihtiyaçları karşılayan belirli hedeflere odaklanırlar. Bir yandan, hedeflerle bağlantıları algılayarak bebek, alternatif yol düşüncesi için gerekli olan temel süreçleri edinir. Diğer yandan eyleyici düşünme, (a) kendini tanıma, (b) kişinin kendisini eylemlerin yaratıcısı olarak algılaması ve (c) hedeflerin oluşturulmasından oluşur (Snyder vd., 1997).

Hedeflere yönelik alternatif yol ve eyleyici düşüncenin genel umudun temelini oluşturduğuna dikkat etmek gerekir. Bir kişinin izlediği yollar ve eyleyici düşüncesi, çocukluk ve daha sonrasında öğrenilir. Çocukluklarında umutlu düşünceleri öğretilmemiş ya da umutlu düşünceye müdahale edilen insanlar umuttan yoksun olurlar (Snyder, 2002).

Umutlu düşünme, çevremizdeki kişiler ve nesnelere etkileşim kurmanın bir yolunu yansıtmaktadır. Dil, hedeflerimizi ve bizi bu hedeflere bağlayan alternatif yolları ve eyleyici düşünceleri belirlemek için bir sistem sağlar. Bu nedenlerle okul öncesi çocukta umut dil aracılığıyla inşa edilir (Snyder, 2000).

Rol modellerin (örneğin, bakıcılar, ebeveynler, öğretmenler veya arkadaşlar) teşvik edilmesiyle, yüksek umutlu çocuklar engeller karşısında hedefleri için alternatif bir yol ve eyleyici düşünceler bulmayı ve sürdürmeyi öğrenirler. Ayrıca, yüksek umutlu düşünme, genellikle engellerin başarıyla aşılmasından kaynaklanır. Böylece, yüksek umutlu çocuklar, sonraki zorluklarla karşılaştıklarında aslında korunabilirler (Snyder vd., 1997). Çocukların hayatta kalmak ve gelişmek için umutlu hedefe yönelik düşünceye ihtiyacı vardır ve toplum genel olarak bu tür düşünceleri sonraki her nesilde çocuklara öğretmeye yatırım yapar (Snyder vd., 2000).

Orta çocukluk döneminde umut gelişiminde hedef peşinde koşma etkinlikleriyle ilgili hikayelere çocuk maruz bırakılmalıdır. Zor hedefler koyan ve bu hedeflere ulaşmak için engellerle boğuşan insanları içeren biyografiler, önceki tarihi şahsiyetlerle ilgili hikayeler çocuklara umut gelişimi için iyi bir model olmaktadır. Ergenlik döneminde cinsel olarak olgunlaşan kız ve erkekler cinsel kimliklerini keşfetmelerine izin veren ilişki kurma yoluna

girerler. Bu süreçte akran baskısı ile ergen her türlü yöne itilip çekilebilir. Ancak ergenlik sonrasında davranışlarda belirgin bir tutarlılık vardır (Snyder, 2000).

2.2. Çocukluk Deneyimleri

Doğan ve Aydın (2020) çocukluk dönemini, yaşamla ilgili becerilerin öğrenildiği ve karakter gelişiminin başlaması olarak kabul edilen bir yaşam evresi olarak tanımlamışlardır. Bireylerin, olumlu ya da olumsuz birçok davranış kalıbını ve isteklerini gerçekleştirebilmek ya da sıkıntılı durumlardan kaçınabilmeyi başarmak için nasıl davranılması gerektiğini çocukluk döneminde deneyimlediğini ve öğrendiğini ifade etmişlerdir.

Çocukluk çağındaki olumlu ve olumsuz deneyimlerin, gelecekte pek çok ruhsal ve psikiyatrik soruna, hatta fiziksel hastalık yaşanmasına veya yaşam boyu iyilik halinin korunabilmesi gibi faktörler üzerinde önemli etkisinin olduğu çok sayıda araştırmada dile getirilmiştir (Gündüz vd., 2018).

Bireylerin karakter oluşturmada çocukluk döneminden itibaren yaşadığı olumlu ya da olumsuz pek çok deneyimi belirleyici olabilmektedir. Bu anlamda çocukluk dönemi, bireylerin ilerleyen dönemlerdeki bilişsel ve fiziksel durumlarının önemli bir belirleyicisidir (Doğan ve Yavuz, 2020). Çocukluk deneyimleriyle ilgili araştırmaların çoğu olumsuz deneyimler ile ilgiliyken, olumlu çocukluk deneyimleri ile ilgili az sayıda araştırma bulunmaktadır (Kosterman vd., 2011).

2.2.1. Çocukluk Deneyimleri İle İlgili Kuramlar

2.2.1.1. Bağlanma Kuramı

Bağlanma teorisi, belirli bireylere yakın duygusal bağlar kurma eğilimini temel bir bileşen olarak görür. Bir bağlanma sisteminin varlığı ve çocukluk döneminde zihinde inşa edilen benlik ve bağlanma figürleri, yaşam boyunca işleyen kişiliğin merkezi özellikleri olarak tutulur (Bowlby, 1988).

Bağlanma Kuramı' nın kökleri John Bowlby (bağlanma teorisinin temeli) ve Mary D. S. Ainsworth' un (bağlanmadaki bireysel farklılıklar kavramı) birçok çığır açıcı yayınında yatmaktadır. 'Birisi' çocuğun bağlanma figürü olmalıdır; ancak bu bağlanma figürü anne ile sınırlı değildir (Crittenden, 2017).

Bağlanma teorisi, yenidoğanda zaten bulunan ve yetişkin yaşamı boyunca yaşlılığa kadar devam eden, insan doğasının temel bir bileşeni olarak belirli bireylere samimi duygusal

bağlar kurma eğilimini göz önünde bulundurmaktadır. Bebeklik döneminde ve çocukluk döneminde bağlar, koruma, konfor ve destek için bakılanın ebeveynleriyle (veya ebeveyn yedekleriyle) olur (Bowlby, 1988).

Ergenlik boyunca bir çocuğun ebeveynine bağlanması değişir. Ergen ve yetişkin yaşamı süresince bağlanma davranışı çoğunlukla aileden çok aile dışı kişilere, gruplara ve topluluklara yönelmektedir (Bowlby, 2020).

2.2.1.2. Psikanalitik Kuram

Freud'a göre yetişkin kişiliğin temelleri çocukluk yıllarında oluşur. Her birimiz çocukluğumuzda birtakım gelişim dönemlerinden geçersiz. Her dönemin ana belirleyici özelliği, cinsel yönden birinci derecede duyarlı bölgedir ve her evrenin yetişkin kişiliğine bir etkisi olduğu için bu dönemlere psikoseksüel gelişim dönemleri adı verilir (Burger, 2006). Kuramda cinsellikle ilgili libido kavramından bahsedilmektedir. Libido kavramı, açlığa benzer bir ve içgüdü bu güç sayesinde kendini gösterir. Cinsel faaliyetler bebeklikten itibaren başlamaktadır. Bebeklikte ilk cinsel istek yaşamsal işlevlere bağlı olarak görülmektedir (Freud, 2021).

Psikoseksüel gelişim dönemlerinden ilki olan ve yaşamın ilk 12-18 aylarını kapsayan oral dönemde libido ağız ve çevresine odaklanmaktadır. Bir buçuk yaşında başlayıp üç yaşına kadar süren anal dönemde libido odağı anüs ve çevresidir. Üç altı yaş arasını kapsayan fallik dönemde libido odağı genital organlardır. Altı yaşından ergenliğin başlangıcına kadar olan latent (gizil) dönemde libidonun odağı herhangi bir organ ya da beden bölgesi değildir ve bu dönem duraklama ve gerileme dönemi olarak da ifade edilmektedir. Ergenlik sonrası yaşanan genital dönemde libido odağı genital organlardır (İnanç ve Yerlikaya, 2014).

Psikanalitik Kuram kişiliğin normal bir şekilde gelişmesi için her evrede bireyin temel ihtiyaçlarının karşılanması gerektiğini ve bir gelişim dönemi içindeki ihtiyaçların yeterince karşılanmadığı zaman, o döneme karşı aşırı bir bağımlılık ya da saplantı oluştuğunu belirtir. İleri yaşam dönemlerinde ise bu durumun normal dışı davranışlara neden olabileceği ifade edilir (Karahan ve Sardoğan, 2012).

Freud'un iddia ettiği şekilde gelişimin ve değişimin son bulunduğu beş yaşın altı çizilerek özellikle çocuğun doğumundan itibaren ilk beş yıllık süreç içerisinde aileye büyük sorumluluklar düşmektedir. Literatürde yer alan çalışmalarda kişiliğin gelişiminde çocukluk yaşantılarının öneminin ön plana çıktığı görülmekte ve Freud'un çocuklara ilişkin bakış açısının incelenmesi ve anlaşılmasının önemli olduğu düşünülmektedir (Özşahin, 2018).

2.2.1.3. Psikososyal Gelişim Kuramı

Gelişim tüm yaşam boyu devam eden bir süreç olarak açıklanır (Corey, 2008). Bireyin içinde yaşadığı toplumun yaşam süreci boyunca her bir gelişim döneminde yaşanan karmaşalara yaklaşımı ve sunduğu seçenekler kişilik gelişimine yön vermektedir (İnanç ve Yerlikaya, 2014).

İnsan gelişimde sekiz evre bulunmaktadır. Her bir evrede farklı gelişimsel hedefler bulunmaktadır. Bireyler içinde bulunduğu evrenin gelişimsel hedeflerini gerçekleştirirlerse o döneme özgü olan çatışmaların üstesinden gelir. Kişilerin yaşam döngüsü içinde bulunulan sosyal bağlamdan bağımsız değildir. Toplum ve birey iç içe geçmiş ve dinamik bir ilişki içerisindedir (Erikson, 2020).

Erikson kişilik gelişiminde bu sekiz dönemin evrensel özellik taşıdığını belirtmekte, ancak bireylerin gelişim dönemlerindeki krizlerle baş etme ve karşılaştıkları problemlere çözüm bulma biçimlerinin kültürel yapıya göre farklılık gösterdiğini de ifade etmektedir (İnanç ve Yerlikaya, 2014).

2.2.1.4. Bireysel Psikoloji Kuramı

Adler'in Bireysel Psikoloji Kuramı yaşamın ilk altı yılının önemli olduğunu ve yetişkinlik dönemini etkilediğini belirtmektedir. Önemli olan bireylerin geçmişi nasıl yorumladıkları ve geçmişe dair yapılan yorumların şimdiki zamanı nasıl etkilediğidir. Geçmiş yaşantılar şimdiki zamanda sergilenen davranışları önemli düzeyde belirlemektedir (Karahan ve Sardoğan, 2012).

Bir bireyin düşünceleri, duyguları, inançları, sahip olduğu görüşleri, tavırları, karakteri ve eylemleri onun bütünlüğünü ifade eder. Bunların tümünde de kendi seçtiği yaşam hedefine doğru ilerlemesine yardımcı olan yaşam planının bir yansıması vardır (Corey, 2008). Adler (2020) çocuğun ruhunun, normal bir hayata ulaşma imkanını verecek bir bütünleşme organının varlığını gerektiren çocukluk yaşantılarından ya da durumlarından doğduğunu ifade eder.

Yaklaşık altı yaşlarında kendimizi mükemmelleştirme ve tamamlama ile ilgili görüşümüz yaşam hedefinin içinde şekillenmeye başlar. Yaşam hedefi kişiliği bütünleştirir ve motivasyonumuzun kaynağı haline gelir; bundan sonra aşağılık duygusunun üzerinden gelmek için verilen her çaba bu hedefle aynı doğrultuda gelişir (Corey, 2008).

Adler (2020) ilk çocukluk günlerinde edinilmiş olan izlenimlerin çocuğun hangi yönde gelişeceğini olduğu kadar, gelecekteki yaşama savaşında nasıl bir tavır takınacağını da

belirlediğini ifade etmektedir. Yaşama savaşındaki çocuğun, kendisi ile birlikte geliştirdiği her çeşit ruhsal imkana başvuracağını ve ilk çocukluk günlerinde hissedilen özel baskının, çocuğun hayata karşı tavrını belirleyeceğini, ilkel biçimde dünya görüşünü ve hayat felsefesini şekillendireceğini belirtmiştir.

2.2.1.5. Bilişsel Terapi

Bilişsel terapi bireylerin kendileri, çevreleri yani dünyaları ve gelecekleri ile ilgili düşünce, inanç ve ideallerinin ne olduğu konusunda ilgilendirilmiştir. Buna göre bireylerin duygusal ve davranışsal tepkileri, düşünce ve inançları tarafından şekillendirilmektedir (Karahan ve Sardoğan, 2012).

İnsanların duygusal açıdan ne hissettiği ve nasıl davrandığı, bir durumu nasıl değerlendirdiği ve o durum ile ilgili nasıl düşündüğü ile ilişkilidir. Durumun kendisi, insanların nasıl hissettiklerini veya ne yaptıklarını doğrudan belirlemez; duygusal yanıtlarına durumu nasıl algıladıkları aracılığıyla eder (Beck, 2014).

Çocukluk döneminden başlayarak yaşanan her türlü olay ya da yaşantı olumlu, olumsuz ya da kimi zaman çarpıtılarak algılanmakta ve anlamlandırılmaktadır. Ortaya çıkan bu algılama ve anlamlandırmalar, düzenli ve sistemli bir yapıya dönüşerek bireyin tüm yaşantısını ve davranışlarını kontrol altında tutmaktadır (Karahan ve Sardoğan, 2012).

2.2.2. Olumlu Çocukluk Deneyimleri

Doğan ve Yavuz (2020) olumlu çocukluk deneyimlerini, çocuğun fiziksel, sosyal ve duygusal gelişiminde etkili olan, mutluluk, sevgi, ilgi, takdir ve güven gibi olumlu deneyimlerin yeterli düzeyde yaşanması ile nitelendirilen bir durum olarak tanımlamışlardır. Bireylerin çocukluk döneminde sağlıklı ilişkilerinin olması, olumlu ve destekleyici bir ortamda yaşaması kritik öneme sahiptir (Doğan ve Aydın, 2020).

Olumlu çocukluk deneyimleri, besleyici ve destekleyici ilişkiler içinde olmak, güvenli, istikrarlı, koruyucu ve eşitlikçi ortamlarda yaşamak, yapıcı sosyal etkileşim ve bağlılık duygusunu geliştirmek için fırsatlara sahip olmak ve çocukların kendi duygularını sosyal ve kültürel açıdan uygun şekillerde tanımlamalarını, anlamalarını ve ifade etmelerini sağlayan sosyal ve duygusal yetkinlikleri öğrenme boyutlarını içermektedir (Sege ve Browne, 2017).

Çiçek ve Çeri (2021) olumlu çocukluk deneyimlerinin, bireylerin gelecekte psikolojik açıdan daha güçlü olmalarını ve bireylerin kendi benliklerine ait olumlu bir düşünce geliştirmelerini sağladığını ifade etmişlerdir.

Doğan ve Aydın (2020) çocukluk dönemindeki deneyimlerin, bireylerin kendisiyle, insanlarla ve gelecekle ilgili gerçekçi ya da gerçekçi olmayan birçok inanç geliştirmesine neden olduğunu ve geliştirilen bu inanç ve düşüncelerin ilerleyen dönemlerde bireylerin psikolojik sağlığını önemli düzeyde etkileyeceğini belirtmişlerdir.

2.2.3. Olumsuz Çocukluk Deneyimleri

Felitti vd. (1998) olumsuz çocukluk deneyimlerini, 18 yaşından önce duygusal, fiziksel ve cinsel istismara maruz kalmak gibi travmatik olaylar yaşamak ya da işlev bozukluğu olan ailelerde yetişme ile oluşan yaşantılar olarak tanımlamışlardır.

Olumsuz çocukluk deneyimleri, çocukların yaşamın erken dönemlerinde yaşayabilecekleri en yoğun ve sıklıkla meydana gelen stres kaynaklarından bazılarına atıfta bulunur. Bu tür deneyimler, çeşitli istismar türlerini, ihmal etmeyi; ebeveyn veya bakıcı şiddetini; alkol ve madde bağımlılığı gibi diğer ciddi işlev bozukluklarını; topluluk ve akran şiddetini içerir (WHO, 2020).

Çocukluk dönemindeki olumsuz deneyimler olan çocuğun şiddet gördüğü bir ailede yetişmesi, ailede madde kullanımının olması veya ebeveyn boşanması gibi çocukta ruhsal bir zorlanma yaşatacak olaylar olabilmekte ve çocukluk dönemi olumsuz deneyimlerinin ilerleyen dönemlerde sağlık sorunlarına, engelliliğe ve erken ölüme neden olabilmektedir (Gündüz vd., 2018). Olumsuz çocukluk deneyimlerine yüksek düzeyde maruz kalma, çocuklarda kaygı, öfke ve depresyona neden olmaktadır (Felitti vd., 1998). Buna ek olarak olumsuz çocukluk deneyimleri yetişkinlik döneminde de insanlarla bir aradayken hissedilen genel bir korkuya, önyargı sebepli sürekli bir kızgınlık sonucu oluşan düşmanca eğilimlere, bu eğilimlerin yanında suçluluk ve değersizlik duygularına ve yaşamda var olan problemlere ilişkin yaşanan bitmez kaygılara neden olabilir (Geçtan, 2018).

Oshri vd. (2015) çocuklara kötü muamelenin çeşitli risk davranışları ile ilişkili olduğunu ancak bu bağlantının altında yatan belirli mekanizmaların tam olarak anlaşamadığını belirtmektedirler. Marryat ve Frank (2019) da olumsuz çocukluk deneyimlerinin riskli yaşam tarzı davranışları ile ilişkili olduğunu ifade etmişlerdir. Meşl ve Rihteri (2021) ise olumsuz çocukluk deneyimlerinin genellikle yoksullukla ilişkisi olduğunu belirtse de, bu deneyimlerin

sadece yoksullukla sınırlı olmadığını belirtmişlerdir. Gilbert ve Perris (2000) ebeveyn ilişkileri ve aile ortamlarının, çocuğun gelişimini ve ruh sağlığını etkileyen önemli faktörler olduğunu, ancak çocuğun gelişimi ve ruh sağlığını etkileyen faktörlerden sadece biri olduğunu belirtmişlerdir.

Çocuğun yetiştirilmesinde ebeveynler bilerek ya da bilmeyerek çocuğun gelişmesini engelleyecek ya da duraklatacak davranışlar sergileyebilmektedir. Bu davranışlar çocuğa yönelik şiddet olabildiği gibi, çocuğu görmezden gelme, özen göstermeme gibi ihmal şeklinde görülebilmektedir. Çocuk ihmali ve istismarı, tanımları farklılık gösterse de, genel anlamda çocuğa fiziksel ve ruhsal anlamda zarar vermeyi kapsamaktadır (Ünal, 2008). Çocukluk dönemindeki olumsuz deneyimler çocuğu kötüye kullanım, duygusal ve cinsel istismar, şiddet gibi travmatik süreçleri içeren yaşantıları kapsamaktadır. Olumsuz çocukluk deneyimlerinden biri de ihmaldir (Gündüz vd., 2018).

2.2.3.1. İhmal

Pelendicioğlu ve Bulut'a (2009) göre ihmal, çocuğa bakmakla yükümlü kişilerin çocuğun bakım, korunma, beslenme, giyim, eğitim, sağlık gibi gereksinimlerini yeterince yerine getirmemesi, çocuğu tek başına bırakması olarak ifade edilmektedir.

Çocuk ihmali, çocuğun fiziksel, duygusal ve cinsel istismarından farklıdır. İhmal, uygun olmayan bir ebeveynlik davranışı ortaya çıktığında değil, uygun ebeveynlik davranışında bir eksiklik olduğunda meydana gelir. Genel olarak çocuk ihmali, bir ebeveynin veya başka bir vasinin çocuğa gerekli bakımı sağlamaması, çocuğa zarar verme veya zarar verme tehdidiyle sonuçlanması olarak tanımlanır (Schumacher, 2001).

Çocuklar genellikle zayıf veya tutarsız büyüme gelişimi, gelişme başarısızlığı, açlık, kötü hijyen, sürekli yorgunluk, kafa derisindeki lekeler veya diğer cilt rahatsızlıkları, ilgisizlik ve hava durumu için uygunsuz elbise gibi fiziksel ihmal belirtileri gösterirler. Ayrıca, kötü muamele gören çocukların zihinsel bir bozukluk geliştirme riski daha yüksektir (Berry vd., 2003).

2.2.3.2. Duygusal İstismar

Duygusal istismar, çocuk ve gençlerin, kendilerini etkileyen tutum ve davranışlara maruz kalarak ya da gereksinim duydukları ilgi, sevgi ve bakımdan mahrum bırakılarak toplumsal ve bilimsel standartlara göre psikolojik hasara uğratılmaları durumu olarak tanımlanır (Kara vd., 2004). Glaser (2002) ise duygusal istismarı çocukla fiziksel temas

gerektirmeden zararlı etkileşim kalıpları ile karakterize edilen bir bakıcı-çocuk ilişkisi olarak tanımlamıştır.

Tıraşçı ve Gören (2007) duygusal istismarın tek başına olduğu gibi, fiziksel ve cinsel istismarın hasarı ortadan kalktığına bile devam edebileceğini belirtmiştir. Bu tür davranışlara maruz kalan çocukların ise aileden uzaklaştığını, gergin olduğunu, bağımlı kişilik geliştirebildiğini, değersizlik duyguları geliştirebildiğini, uyumsuz ve saldırgan davranışlarda bulunma durumlarının ortaya çıkabildiğini ifade etmişlerdir. Ünal (2008) duygusal ihmal ve istismarın çocuğun kişiliğini, başarısını ve fiziksel gelişimini olumsuz olarak etkilediğini belirtmiştir. Diğer istismar türlerine göre duygusal istismar tanımlanması daha karmaşık, en zor ancak en sık rastlanan istismar türüdür (Tıraşçı ve Gören, 2007).

Cinsel istismar ve fiziksel istismarın aksine, duygusal istismar ve ihmalde "istismarcı" neredeyse her zaman çocuk için birincil bakıcı ve bağlanma figürüdür. İki ebeveynli ailelerde, her iki ebeveyn de istismara katkıda bulunur veya kötü davranmaya çalışmayan ebeveyn etkili bir koruma sunamaz (Glaser, 2002).

2.2.3.3. Fiziksel İstismar

Fiziksel istismar çocuğun kaza dışı nedenlerle yaralanması veya ailesi tarafından yeterince gözetilmemesine bağlı gelişen kazalar olarak tanımlanır (Kara vd., 2004). Fiziksel istismar en kolay belirlenen istismar türüdür (Pelendicioğlu ve Bulut, 2009). Her gün pek çok çocuk ebeveynleri veya çevresindekiler tarafından fiziksel şiddete maruz kalmaktadır. Bazı ailelerde böyle bir durum gündelik yaşamda olağan bir davranış haline gelmiştir (Aktay, 2020).

Tüm istismar türleri gibi fiziksel istismar da çocuğu fiziksel, psikolojik, sosyal yönlerden etkilediği gibi ölüm ve sakatlanmaya kadar varabilen ciddi sonuçlar doğurabilmektedir (Pelendicioğlu ve Bulut, 2009). Fiziksel istismar ileriki dönemlerde saldırganlık, kaygı, depresyon, çözülme, travma sonrası stres bozukluğu, sosyal sorunlar, düşünce sorunları (Lansford vd., 2002) ve kendine zarar verme davranışı (Aksoy ve Ögel, 2003) gibi sorunların yaşanmasına neden olabilmektedir.

2.2.3.4. Cinsel İstismar

Cinsel istismar, psiko-sosyal gelişimini tamamlamamış ve yaşı küçük olan bir çocuğun bir erişkin tarafından cinsel doyum için kullanılması olarak tanımlanmıştır (Kara vd., 2004). Aktay (2020) cinsel istismarın yaş, sosyoekonomik durum, coğrafi konum ayırt etmeksizin her

toplumda görülebildiğini ve çocukların savunmasız halinden faydalanıp cinsel istismarda bulunan kişilerin çocukta oluşturdukları travmaların ağır sonuçları olduğunu belirtmiştir.

Pek çok istismar edilen çocuk büyüyüp kaçacağı ve özgürlüğüne kavuşacağı ümidine sarılmaktadır. Fakat baskıcı bir kontrol çevresinde şekillenen kişilik, yetişkin yaşama iyi adapte olamaz. Birey, bağımsızlığı ve başkalarıyla yakınlığı tesis etme olan erken yetişkinlik görevlerine, öz bakımda, kavrama ve hafızada, kimlikte ve istikrarlı ilişkiler kurma kapasitesindeki büyük bozulmaların yükü altında başlanır (Herman, 2007).

Cinsel istismar ileriki dönemlerde, depresyon ve anksiyete bozukluklarına (Gardner vd., 2019), çeşitli zihinsel bozukluklara, uyuşturucu kullanımına, intihar girişimlerine, cinsel yolla bulaşan enfeksiyonlara ve riskli cinsel davranışlara (Norman vd., 2012), kaygıya, kendini aşağılama ve bağlanacağı kişileri idealleştirme eğilimine (Herman, 2007) sebep olabilir.

Aktay (2020) çocuk ihmali ve istismarını çocukların sağlıklı olarak normal gelişim göstermeleri açısından dünyanın her yerinde önemli bir tehdit ve problem olarak görüldüğünü belirtmiştir. İhmal ve istismara maruz kalan çocukların büyük bir risk altında bulunduğunu ve bunun sonucunda çocukların hem fiziksel anlamda zarar gördüğünü hem de yetersiz büyüme ve gelişim gösterebildiklerini belirtmiştir.

Coffey vd. (2014) çocukluk dönemindeki olumlu ve olumsuz yaşantıların uzun vadeli sonuçlarının olduğunu belirtmiştir. Ünal (2008) çocukluk döneminde anne babaların gösterdikleri olumsuz davranış örneklerinin çocuklarına farkında olarak ya da olmayarak zarar verdiğini ve çocuklarını kötü etkileyerek sağlıksız yetişmesine neden olduğunu, buna karşın çocuklarına gösterdikleri olumlu davranışlarının, yeterince sevgi ve ilginin de aile içinde başarılı bir şekilde, duygusal ve toplumsal etkileşimi sağladığı, çocuğun fiziksel, bilişsel, toplumsal ve psikolojik açıdan sağlıklı gelişimine mühim katkıları olduğunu belirtmiştir.

Doğan ve Aydın (2020) çocukluk döneminde olumsuz deneyimleri yaşamamış olmanın, iyi bir çocukluk geçirildiği anlamına gelmediğini ve ideal anlamdaki bir çocukluk için olumsuz deneyimleri yaşamamış olmaya ya da az yaşamış olmaya ek olarak, olumlu deneyimleri de yeterince yaşamış olmak gerektiğini belirtirler.

2.3. Motivasyon

Motivasyon kelimesi hareket etmek anlamına gelen Latince "movere" kelimesinden türetilmiştir. Motivasyon, harekete geçiren ve davranışa yön veren içsel bir dürtü olarak

tanımlanır (Singh, 2011). Akbaba (2006) motivasyonu, bireye enerji veren, davranış için istekli hale gelmesinde etkili olan, öğrenme-öğretme sürecinin etkililiğini ön plana çıkaran en önemli faktörlerden birisi olarak tanımlamıştır. Kumar vd. (2018) ise motivasyonu bireylerin bir göreve yaklaşmasını ya da kaçınmasını ve görev için çaba sarf edip etmediklerini açıklamaya yardımcı bir kavram olarak tanımlamışlardır. Motivasyon, kişilikle benzer şekilde bireyin tüm davranışlarını kapsayan bir kavramdır (Steinmayr ve Spinath, 2007). Motivasyonla ilgili tanımlar içsel güçleri, kalıcı özellikleri, uyarıya karşı tepkisel davranışları, inanç ve etkileri içermektedir (Karagüven, 2012).

İnsanlar farklı motivasyon türlerine farklı miktarlarda sahiptir. Motivasyonun yönlendirilmesi, eyleme yol açan temel tutum ve hedeflerle ilgilidir. Bir görev fayda sağlayabilecek bir sonuca ulaşmak için yapıldığında bireylerin dışsal olarak motive olduğunu, görevin fayda sağlayabilecek sonuca ulaşmak yerine doğal tatmin için ya da olumlu deneyimler için yapıldığında bireylerin içsel olarak motive olduğu belirtilir. Harekete geçmek için hiçbir itici güç veya ilham hissetmemek de motivasyonsuzluk olarak nitelendirilir (Ryan ve Deci, 2000).

Eğitim öğretimde motivasyon başarıyı etkileyen en önemli etkenlerden birisidir. Eğitim faaliyetlerinin başarıya ulaşması için motivasyon gereklidir (Akbaba, 2006). Eğitim ortamlarında bir öğrenciye dışsal teşvik verildiğinde öğrenmeye motive olabilir. Ancak başka bir öğrenci içsel olarak motive olabilir. Eğitim ortamlarındaki motivasyonla ilgili başarı motivasyonu kavramına odaklanılır (Denzine ve Brown, 2015).

2.4. Başarı Motivasyonu

Başarı motivasyonu, bireylerin değerli olduğunu düşündükleri işleri sürdürmelerini sağlayan ve onları hedeflerine ulaşmaya teşvik eden öznel ve içsel bir psikolojik dürtüdür. Aynı zamanda başarı motivasyonu başkalarıyla rekabet etme ve karşılaştırma zihniyetini ifade etmektedir (Singh, 2011).

Chetri (2014) başarı motivasyonunu, başarıların kendisinden ziyade başarmaya yönelik tutum olarak ifade etmektedir. Başarı motivasyonu pekiştirmesi geciktiği için genişletilmiş kişi-içsel motivasyon olarak kabul edilir. Kişi içindeki bir etkileşimden kaynaklanır.

Akbaba (2006) başarı motivasyonunu, başarı umudu ile başarısızlık korkusu arasındaki çatışmanın bir sonucu olarak ifade etmiştir. Başarıya ulaşmayı farklı etkenlere bağlamıştır. Buna göre başarıya yaklaşma;

- Başarı ihtiyacı,
- Başarı ihtimali,
- Başarının değeri olmak üzere, üç etkene bağlıdır.

Eğitim için de önemli bir bileşen olan başarı motivasyonu, kişinin başarı ile ilgili düşünce ve davranışlarını arttırmayı içerir. Başarı motivasyonu, başarma ihtiyacı olarak ifade edilir. Bireyler zorlandıklarında başarmak için motive olurlar ve sonucun kişisel başarılarının veya başarısızlıklarının bir yansıması olacağını farkındadırlar (Smith, 2015).

McClelland ve Atkinson, başarı motivasyonu üzerine çalışan en önde gelen teorisyenlerden ikisidir. Bir eylemin sonuçlarının beklenen veya algılanan değerini içeren bilişsel süreçlere odaklandılar. 1970' li yılların başında Atkinson ve McClelland, yüksek performans gösteren bireylerin nasıl düşündüklerini, hissettiklerini ve hareket ettiklerini açıkladılar. Onlara göre, bireylerin ne kadar yüksek performans gösterdiğini ve hareket ettiğini belirlediğimizde, başkalarına bu düşünce ve davranışları öğretebiliriz (Smith vd., 2019).

McClelland (1961) başarı motivasyonu teorisinde, üç farklı ihtiyaç tanımlamıştır: (1) başarı ihtiyacı, (2) ilişki ihtiyacı ve (3) güç ihtiyacı. Başarı ihtiyacı belirlenmiş standartlara ulaşma güdüsünü, ilişki ihtiyacı başkaları ile yakın ilişkiler kurma güdüsünü ve güç ihtiyacı başkaları üzerinde etkili olarak onların belli yönde davranmalarını sağlama güdüsünü ifade etmektedir (Robbins ve Judge, 2012). Bu ihtiyaçlar zamanla öğrenilir, zamanla kazanılır ve yaşam deneyimleriyle şekillenir (Karaman ve Watson, 2017)

Başarıya yaklaşma ve başarıdan kaçınma olarak iki ayrı motivasyon eğiliminden bahseden Atkinson (1957) başarı motivasyonunu, başarıya yaklaşma eğilimi olarak tanımlamıştır. Başarıdan kaçınma eğilimini de bireyin eylemlerinin belirli olumsuz sonuçlarıyla bağlantılı olarak acı yaşama kapasitesini en aza indirmeye çalışması olarak belirtmiştir. Başarısızlıktan kaçınma gerekçesi, başarısızlıktan kaçınmak için bir eğilim ve/veya başarısızlığın bir sonucu olarak utanç ve aşağılama yaşama olarak kabul edilir.

Başarı motivasyonu görevle ilgili zorluk tercihleriyle ilişkilendirilmiştir. Olumlu motive olan bireyler orta zorlukta görevler tercih ederken, olumsuz motive olmuş bireyler çok zor ya da çok kolay görevleri tercih eder. Bireylerin başarı motivasyonları performanslarını etkiler (Slade ve Rush, 1991). Atkinson (1957) motive olmada eylemin gerçekleşmesi sonucunda bireyin sahip olacağı beklentinin ve teşviğin değerinin etkili olduğunu belirtmiştir. Bireylerin bir dizi alternatif arasından yaptığı eylem, motivasyonlarının en olumlu olduğu eylemdir.

Başarı düzeyleri yüksek olan bireylerin özelliklerine bakıldığında yüksek başarı gösteren bireylerin kontrolün kendilerinde olduğunu hissettiği görülür. Yüksek başarı gösteren bireyler sonucu şansa bırakmak yerine problem üzerinde çalışırlar. Başarı ile ilgili ödüllerden ziyade kişisel başarılarıyla daha fazla ilgilenirler (Singh, 2011). Ayrıca başarı motivasyonu yüksek kişiler karar verme sonrasında karar vermeden öncesine göre daha iyimserdirler (Puca ve Schmalt, 2001). Buna ek olarak yüksek başarılı kişiler aldıkları geri bildirimlere göre hedeflerini ve davranışlarını değiştirebilirler. Kişisel sorumluluk alabilecekleri faaliyetlerde bulunmayı tercih ederler. Hedefe ulaşmak için durumları boyutlandırır, sınırları ve olasılıkları kontrol ederler (Smith, 2015).

Başarı motivasyonu olan bireyler başarılarını üstün yetebilme ve başarısızlıklarını yetersiz çabaya bağlama eğilimindedir. Buna karşılık, başarısızlık motivasyonlu bireyler başarılarının daha azını yeteneklerine ve daha fazlasını şans gibi dış faktörlere bağlarlar (Puca ve Schmalt, 2001). Bireyin kendisini nasıl gördüğü, başarısını büyük ölçüde açıklar (Antony, 2017).

Başarı motivasyonu, eğitim psikolojisi kapsamında ele alınır ve buna ek olarak farklı kültürlerde incelenen bir kavram olmakla birlikte, farklı alanlarda da çalışılmıştır (Karaman ve Smith, 2019). Başarı motivasyonu hem iş hem de eğitim ortamlarında incelenmiştir (Smith, 2015).

Başarının tanımı kültürel olarak değişkendir ve bireysel başarının arkasındaki güdüler kültürel geçmişe, aile değerlerine ve dünya görüşlerine bağlı olarak farklılık gösterebilir (Karaman ve Watson, 2017). Başarı motivasyonunun kazanılmasında çocuk yetiştirme uygulamaları, ebeveyn katılımı, desteği ve beklentisi etkilidir (Acharya ve Joshi, 2009). Başarı motivasyonu, ergenlerin olumsuz ortamlarda başarılı olmaları için temel bir itici güç olduğundan, sosyal sınıf atlamaya olanak tanıdığı için, bu özellikle imtiyazsız aileler için önemlidir (Leung ve Shek, 2018).

Başarı motivasyonu, çevreleyen sosyokültürel bağlam çerçevesinde şekillenir ve gelişir. Öğrencilerin başarı motivasyonunun gelişimi ile ilgili son bulgular, akademik kariyerleri boyunca sürekli bir motivasyon düşüşü olduğunu göstermektedir. Bu olay, batı ülkelerinden gelen çoğu öğrencinin ortak bir özelliğidir. Buna karşın doğu ülkelerindeki öğrenciler, muhtemelen kültürel temelli farklı bir sosyo-motivasyonel yönelim nedeniyle bu olumsuz eğilimden kaçınabildiklerini bildirmektedir (Bakarodova vd., 2019).

2.5. İlgili Araştırmalar

2.5.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Akkuş ve Tuğrul'un (2019) araştırmasında üniversite sınavında başarı sıralaması ilk bin kişi içinde olup üniversitelere yerleşen üstün başarılı öğrencilerin erken çocukluk yaşantıları incelenmiştir. Araştırmanın örneklem grubunu 15 lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma sonucu ilk binde olan bu öğrencilerin erken okuryazarlık gösterdiklerini ve mutlu bir aile yaşantısı sürdürdüklerini göstermektedir.

Güneş (2019) araştırmasında sosyal destek, umut ve akran ilişkilerinin çocukluk dönemi ihmal ve istismar yaşantılarını nasıl yordadığını incelemiştir. Araştırmanın örneklem grubunu 396 (163 kadın, 233 erkek) lise öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma sonucu aileden algılanan sosyal desteğin, umudun, cinsiyetin ve akran ilişkilerinin çocukluk dönemi istismar ve ihmal yaşantılarını anlamlı şekilde yordadığını göstermiştir. Çocukluk dönemi ihmal ve istismardaki varyansı en yüksek oranda aile desteği açıklarken, bunu sırasıyla akran ilişkileri, cinsiyet ve umut değişkenlerinin izlediği sonucuna ulaşmıştır.

Berber ve Eker (2018) araştırmalarında umut ve başarı yönelimi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklem grubunu farklı lise türlerinden 1448 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonucu umut ve başarı (amaç) yönelimi arasında anlamlı ilişkiler bulunduğunu ve umut ile başarı yöneliminin okul türüne göre farklılaştığını göstermektedir. Buna göre Kız Meslek Lisesi öğrencilerinin Fen ve Anadolu Lisesi öğrencilerine göre, Anadolu Lisesi öğrencilerinin ise Fen Lisesi öğrencilerine göre amaca ulaşmada farklı yollar belirleyebildikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Şahin'in (2018) araştırmasında psikolojik danışmanlık ve rehberlik lisans bölümünde öğrenim gören öğrencilerin çocukluk deneyimleri algısı incelenmiştir. Araştırmanın örneklem grubunu 296 lisans (216 kadın, 78 erkek) öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma sonucuna göre psikolojik danışmanlık ve rehberlik lisans bölümündeki öğrencilerinin genel anlamda olumlu çocukluk deneyimlerine sahip olduğu belirlenmiştir. Buna ek olarak psikolojik danışman adaylarının çocukluk deneyimi algılarının cinsiyete ve sınıf düzeyine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Karababa (2018) araştırmasında ebeveynlik stilleri ile umut arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklem grubunu 11-14 yaşları arasındaki 340 ortaokul öğrencisi

ve 340 ebeveyn oluşturmaktadır. Araştırma sonucuna göre olumsuz ebeveynlik stilleri olarak düşünülen düşmanlığın, düşük kontrolün ve fiziksel kontrolün umudun negatif yönde anlamlı yordayıcıları olduğu belirlenmiştir.

Ergin ve Karataş'ın (2018) araştırmasında başarı motivasyonunun cinsiyet, sınıf, bölüm, akademik ortalama, üniversite tercih sıralaması ve öğrenci kulübüne üyelik değişkenleri açısından değişimi incelenmiştir. Araştırmanın örneklem grubunu İstanbul Teknik Üniversitesi'nde öğrenim gören 440 lisans öğrencisi (231 kız, 209 erkek) oluşturmaktadır. Araştırma sonucuna göre kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre başarı motivasyonlarının daha yüksek olduğu, öğrenim görülen lisans bölümünün ve sınıf düzeyinin başarı motivasyonunda etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna karşın öğrencilerin bir kulübe üye olmaları ve üniversite tercih sıralamasının başarı motivasyonuna anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Cihangir-Çankaya ve Canbulat (2017) araştırmalarında anne-babaya bağlanma düzeyi ve cinsiyet değişkenlerinin umut düzeyini nasıl yordadığını incelemişlerdir. Araştırmanın örneklem grubunu 4. 5. ve 6. sınıftan 380 (173 kız, 207 erkek) katılımcı oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda cinsiyet değişkeni ile umut arasında anlamlı bir ilişki bulunamazken, anneye güvenli bağlanma ve babaya güvenli bağlanma değişkenlerinin umut değişkenini anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tarhan ve Bacanlı (2016) araştırmalarında umudun farklı yaş gruplarındaki kişiler tarafından ne şekilde tanımlandığını ve cinsiyet, doğum sırası, ailenin aylık geliri, özyeterlik inancı, algılanan sosyal destek ve kişilik özellikleri farklı olan öğrencilerin umut hakkında neler düşündüklerini incelemişlerdir. Araştırmanın örneklem grubunu 476 ilkokul 4. sınıf öğrencisi, 93 ortaokul 8. sınıf öğrencisi, 173 lise 10. ve 11. Sınıf öğrencisi, 98 lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada cinsiyetleri, özyeterlik inançları, algıladıkları sosyal destek ve kişilik özellikleri farklı olan katılımcıların umuda ilişkin görüşlerinde farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sofuoğlu vd. (2014) araştırmalarında olumsuz çocukluk dönemi deneyimlerinin sıklığı ile yaşam boyunca deneyimlenen olumsuz çocukluk dönemi deneyimleri sıklığını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklem grubunu 11,13 ve 16 yaşlarında bulunan ve İzmir, Denizli ve Zonguldak'ta yaşayan 7540 çocuk oluşturmaktadır. Araştırma sonucuna göre olumsuz deneyimlerinin şehirde yaşayanlarda kırsalda yaşayanlara göre daha yüksek olduğu, kızlarda ihmalin, erkeklerde ise fiziksel olumsuz çocukluk deneyimlerinin daha yüksek oranda olduğu

sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca olumsuz çocukluk deneyimlerinin sıklığı, deneyim türü fark etmeksizin, çocuğun yaşı ile doğru orantılı olarak arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

2.5.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Lorenzo-Blanco vd. (2022)'nin araştırmasında umut, kültürel stres ve aile işleyişi arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmanın örneklem grubunu 302 Latin göçmen ergen ve aileleri oluşturmaktadır. Araştırmada kültürel stresin düşük umutla ilişkili olduğu, daha iyi aile işleyişine sahip ergenlerin umut düzeylerinin daha iyi olduğu ve ergenlerdeki umudun zaman içinde yükseldiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Lemon vd. (2021)'nin araştırmasında depresif belirtiler, olumsuz çocukluk deneyimleri, ırk/etnik ayrımcılık, umut ve sosyal destek arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmanın örneklem grubunu 666 (%57 Siyah, %22 Latin, %21 Asyalı) üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada olumsuz çocukluk deneyimleri ve ırk/etnik ayrımcılık, yüksek düzeyde depresif belirtilerle ilişkiliyken, yüksek sosyal destek ve umudun düşük depresif belirtilerle ilişkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca araştırma ırksal/etnik analizlerde Asyalı öğrenciler arasında ayrımcılık ve depresif belirtiler arasındaki pozitif ilişkinin daha fazla umut algılayanlar için önemli ölçüde daha zayıf olduğunu göstermiştir.

Munoz vd. (2021) araştırmalarında olumsuz çocukluk deneyimleri ile umut düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmanın örneklem grubunu 18-64 yaşları arasındaki 293 katılımcı oluşturmaktadır. Araştırmada çocukluk dönemindeki ebeveyn istismarı/ihmalî deneyimlerinin bağlanmayı olumsuz etkilediğini ve yetişkinlik döneminde umudun azalmasına neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sparks vd. (2021) araştırmalarında umudun, olumsuz çocukluk deneyimleri ile suç davranışı ve travma sonrası stres semptomları arasındaki ilişkilerdeki koruyucu rolünü incelemişlerdir. Araştırmanın örneklem grubunu 6. ve 9. sınıfta olan 1236 ergen oluşturmaktadır. Araştırmada umudun daha az suçlu davranış ve daha az travma sonrası stres semptomları ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Umudun, olumsuz çocukluk deneyimleri ve suç davranışı arasındaki ilişkide moderatör olarak işlev görüp bu ilişkiyi zayıflattığı sonucuna ulaşılmıştır.

Crouch vd. (2021b)'nin araştırmalarında ebeveyn hapsi ile çocukların sınıf tekrarı ve okul devamsızlığı arasındaki ilişki ve ebeveyn hapsi ile olumlu çocukluk deneyimleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın örneklem grubunu 18 yaşından küçük en az bir

çocuğu olan 33.450 katılımcı oluşturmaktadır. Araştırmada ebeveynleri hapsedilmeyen çocuklarla karşılaştırıldığında, hapsedilmiş ebeveynleri olan çocukların sınıf tekrarlama olasılığının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılrken, hapsedilmiş ebeveyne sahip olma ile devamsızlık arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ayrıca araştırmada ebeveynleri hapsedilmiş çocukların güvenli veya destekleyici mahallelerde yaşama olasılığının, ebeveynleri hapsedilmemiş akranlarına göre daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Martin vd. (2021) araştırmalarında olumsuz çocukluk deneyimlerinin yaygınlığını incelemiştir. Araştırmanın örneklem grubunu İngiltere’de bir suç sonrasında gözaltı konaklaması sağlayan ve güvenli çocuk evlerinde kalan 58 genç (30 kadın, 28 erkek) oluşturmaktadır. Araştırma sonucu güvenli çocuk evlerinde kalan gençlerin 4’ den fazla kategoride olumsuz çocukluk deneyimi yaşama oranının %81.1 olduğunu göstermiştir. Ayrıca kadınların erkeklere oranla duygusal ve cinsel istismar yaşama olasılığının daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Meşl ve Rihter’ ın (2021) araştırmasında olumlu çocukluk deneyimleri ve olumsuz çocukluk deneyimleri ile maddi durum ilişkisi incelenmiştir. Araştırmanın örneklem grubunu 18-75 yaş arasındaki 4939 katılımcı oluşturmaktadır. Araştırma sonucu olumsuz maddi durumun düşük oranda olumlu çocukluk deneyimleriyle ilişkiliyken, yüksek oranda olumsuz çocukluk deneyimleriyle ilişkili olduğunu göstermektedir.

Marryat ve Frank (2019) araştırmalarında olumsuz çocukluk deneyimleri, çocukluk yıllarındaki risk faktörleri ve olumsuz çocukluk deneyimlerinin yaygınlığını incelemiştir. Araştırmanın örneklem grubunu 3119 (1510 kız, 1609 erkek) çocuk oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda olumsuz çocukluk deneyimleri puanlarının yüksek olmasının, erkek olmak, genç bir anneye sahip olmak, düşük gelirli olmak ve kentte yaşamak ile ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Snyder’ in travma deneyimlerinin umutlu düşünceye müdahale eden ruminasyonun öncülleri olarak hizmet edebileceği teorisini test etmek için Muñoz ve Hanks (2019) araştırma yapmışlardır. Araştırmanın örneklem grubunu 18-64 yaşları arasındaki 254 katılımcı oluşturmaktadır. İlk çalışmanın kararlılığını test etmek için gerçekleştirilen ikinci çalışmaya da 347 katılımcı dahil olmuştur. Araştırma sonucu Snyder’ a göre çocukluk travmasını, umudun azalmasına yol açan bir ruminasyonun itici gücü olarak modellemektedir.

Curtis (2018) araştırmasında olumsuz çocukluk deneyimleri ile umut, yılmazlık, maneviyat ve bağlanma arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmanın örneklem grubunu 18-45 yaşları arasındaki 134 katılımcı oluşturmaktadır. Araştırma sonucu olumsuz çocukluk

deneyimlerinin kaygılı bağlanmayı arttırdığı, bu deneyimlerin umut ve maneviyat düzeyi ile negatif yönlü güçlü bir ilişkisi olduğunu göstermiştir. Buna ek olarak araştırmada olumsuz çocukluk deneyimleri ile yılmazlık pozitif ilişki göstermektedir.

Kwok ve Gu (2018) araştırmalarında ergenlerin kendi bildirdikleri çocukluk ihmali ve intihar düşüncesi arasındaki ilişkiyi ve umudun bu ilişkideki arabuluculuk rolünü incelemişlerdir. Araştırmanın örneklem grubunu 910 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma sonucuna göre çocukken ihmal edilen ergenlerin intihar düşüncesi düzeylerinin daha yüksek olduğunu ve umudun depresif semptomların aracılık ettiği ergen intihar düşüncesi üzerindeki dolaylı etkisini yumuşattığını göstermektedir.

Leung ve Shek (2018) araştırmalarında aile işleyişinin çocukların geleceğine ilişkin anne beklentileri ile ergen başarı motivasyonu arasındaki ilişki üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırmanın örneklem grubunu Hong Kong’da yaşayan ekonomik açıdan dezavantajlı 11 ile 17 yaşları arasında çocuğu olan 432 bekar anne oluşturmaktadır. Araştırma sonucuna göre aile işlevlerinin, çocukların geleceğine ilişkin anne beklentilerinin ergen başarı motivasyonu üzerindeki etkisini yumuşattığı bulunmuştur. Buna göre aile işlevi yüksek ailelerde anne beklentileri ile ergen başarı motivasyonu arasında pozitif ilişki tespit edilmiş olup, işlev düzeyi düşük ailelerde ergen başarı motivasyonuna yönelik çocukların geleceğine ilişkin anne beklentileri anlamlı bulunmamıştır.

Baxter vd. (2017)’nin araştırmasında olumsuz çocukluk deneyimleri ile umut arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın örneklem grubunu 19-55 yaşları arasındaki 155 bakıcı oluşturmaktadır. Araştırmada ihmal edilme ve işlevsiz ailede yetiştirme deneyimlerinin umutla anlamlı bir ilişkisi bulunamazken, fiziksel ve cinsel istismara maruz kalmış bakıcıların kalmayanlara göre daha düşük umut puanlarına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Dixson vd. (2017)’nin araştırmasında sosyoekonomik durum ile akademik başarı arasındaki ilişkide umudun aracı rolü incelenmiştir. Araştırmanın ilk çalışmasının örneklem grubunu 11-18 yaşları arasındaki 586 katılımcı ve ikinci çalışmanın örneklem grubunu 14-17 yaşları arasındaki 86 katılımcı oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda daha yüksek sosyoekonomik durum bildirenlerin akademik başarısının ve umut düzeyinin düşük sosyoekonomik duruma sahip katılımcılara göre daha yüksek olduğunu göstermiştir. Ayrıca umudun sosyoekonomik durum ve akademik başarı arasındaki ilişkiye kısmen aracılık ettiği belirlenmiştir.

Hellman ve Gwinn (2017) aile içi şiddete maruz kalan çocukların umut düzeyini arttırmak amacıyla Snyder'ın Umut Teorisi'ni kavramsal bir çerçeve olarak kullanan Camp Hope America programını uygulamışlardır. Ayrıca kamptan önce ve sonra çocukların umudundaki değişiklikleri incelemiş ve umudun olumlu karakter yönleriyle ilişkilendirmesini yapmışlardır. Araştırmanın örneklem grubunu 229 katılımcı oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda program sonrası umut düzeyinin arttığını ve umudun cesaret, özdenetim, iyimserlik, minnettarlık, sosyal zeka ile ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Stark vd. (2017)'nin araştırmasında yakın partner şiddeti ile umut arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın örneklem grubunu 10-14 yaşları arasındaki 869 kız oluşturmaktadır. Araştırma sonucu duygusal şiddet ve cinsel şiddetin umut düzeyini düşürdüğünü göstermiştir. Ayrıca araştırmada şiddet türleri içerisinde umut düzeyini en çok cinsel şiddetin düşürdüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Otis vd. (2016) araştırmalarında ebeveyn bağlılığı, stresli yaşam olayları, kişilik değişkenleri ve umut arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmanın örneklem grubunu 647 (325 kadın, 322 erkek) ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma sonucu stresli yaşam olayları ile nevrozluğun umut ile negatif ilişkili olduğunu, dışadönüklük ile ebeveyne bağlanma kalitesinin de umut ile pozitif ilişkili olduğunu göstermektedir.

Ciarrochi vd. (2015) araştırmalarında umudun duygusal refah ile nasıl bağlantılı olduğunu incelemişlerdir. Araştırmanın örneklem grubunu 7. sınıftan 12. sınıfa kadar 6 sene boyunca incelenen 975 katılımcı oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucu ergenlik dönemindeki umudun gelecekteki refahı öngördüğünü göstermiştir. Ayrıca umudun duygusal refahı önemli ölçüde yordarken, duygusal refahın umudu yordamadaki rolünün zayıf olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Day ve Goel (2015) araştırmalarında aile içi şiddete maruz kalan çocuklarda umut inşa etmede ekosistemlerin rolünü incelemişlerdir. Araştırmanın örneklem grubunu çocukluklarında aile içi şiddete maruz kalan 8 yetişkin oluşturmaktadır. Araştırmada çocukluktan yetişkinliğe geçişte umudu geliştirmede yılmazlığın, eğitimin, resmi desteğin, arkadaşların, bir aileye sahip olmanın ve dini inançların etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Coffey vd. (2014)'nin araştırmasında çocukluk deneyimleri ile yaşam doyumu, işyeri umudu ve iyimserlik ilişkileri incelenmiştir. Araştırmanın örneklem grubunu 130 katılımcı (62 kadın, 68 erkek) ve aileleri oluşturmaktadır. Katılımcıları bebeklikten 29 yaşına kadar takip eden boylamsal çalışmanın sonucu olumlu çocukluk yaşantılarının mutlulukla ilgili olduğunu,

bebeklik ve ergenlik dönemindeki olumlu yaşantıların yetişkin yaşam memnuniyetini öngördüğünü göstermiştir. Ayrıca bebeklik ve ergenlik dönemindeki olumlu yaşantıların işyerinde umut ve iyimserlikle önemli pozitif ilişkiler gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi hakkında bilgi verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Araştırma problemini kapsamlı ve çok boyutlu incelemek amacıyla nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı araştırmaya karma yöntem araştırması denir (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Araştırmada nicel ve nitel verilerin kullanıldığı karma yöntem desenlerinden olan “Zenginleştirilmiş Desen” kullanılmıştır. Karma desenlerden biri olan zenginleştirilmiş desende araştırmacılar, nicel ve nitel verileri eş zamanlı toplayıp, bulguların birbirini destekleyip desteklemediğine bakarlar (Büyüköztürk vd., 2020). Zenginleştirilmiş karma yöntem araştırmalarında nitel ve nicel boyutlar yaklaşık olarak eş zamanlı başlatılır ve yürütülür; ve bir yöntemden elde edilen sonuç, diğerinin örneklem seçimini, veri toplama ve analizini etkilemez (Toraman, 2021). Zenginleştirilmiş desende nicel ve nitel yöntemler birlikte kullanılarak bir yöntemin zayıf yanlarının diğerinin güçlü yönleri ile tamamlanması amaçlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Mevcut araştırmada lise öğrencilerinin umut düzeylerini farklı yönlerden ele almak ve çok boyutlu bir şekilde anlamak amacıyla karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın nicel kısmında lise öğrencilerinin umut, çocukluk deneyimleri ve başarı motivasyonları arasındaki ilişki ve umudu yordama düzeyleri incelenirken, nitel kısımda bu değişkenler daha derinlemesine araştırılmıştır.

Araştırmanın nicel kısmında, korelasyonel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Korelasyonel araştırmalar, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkileri belirlemek ve neden sonuç ile ilgili ipuçları elde etmek amacıyla yapılan araştırmalardır (Büyüköztürk vd., 2020).

Araştırmanın nitel kısmında olgubilim çalışması kullanılmıştır. Olgubilim çalışması farkında olduğumuz ve detaylı anlayamadığımız olguların derinlemesine ve ayrıntılı bir şekilde incelenmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Nitel kısımda verileri toplamak amacıyla görüşme

yöntemi kullanılmıştır. Görüşme belirli bir araştırma konusu veya soru hakkında derinlemesine bilgi sağlayan bir süreçtir (Büyüköztürk vd., 2020). Görüşme yönteminde katılımcılar tarafından kullanılan dil amaca ulaşmak için en güçlü araçtır (Heppner vd., 2008). Bu araştırmada görüşme türlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme, hem sabit seçenekli cevaplamayı hem de ilgili alanda derinlemesine gidebilmeyi birleştirir (Büyüköztürk vd., 2020).

3.2. Araştırma Grubu

Araştırmanın evrenini Gaziantep ve Malatya illerinde lisede öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel kısmına 732 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın nicel kısmında basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Basit seçkisiz örnekleme yönteminde evrendeki tüm birimler, örneğe seçilmek için eşit ve bağımsız bir şansa sahiptir (Büyüköztürk vd., 2020).

Tablo 1. Nicel Kısımda Katılımcıların Demografik Verilere Göre Dağılımı

Değişken	Kategori	N	%
Yaş	15 Yaş ve Altı	246	%35.9
	16 Yaş	171	%24.9
	17 Yaş ve Üstü	269	%39.2
Cinsiyet	Kız	301	% 43.9
	Erkek	385	%56.1
Okul Türü	And. Lisesi	306	%44.6
	Mslk.Tknk And Lisesi	231	%33.7
	And İmam Htp Lisesi	60	%8.7
	Fen Lisesi	89	%13
Sınıf Düzeyi	9. Sınıf	194	%28.3
	10. Sınıf	236	%34.4
	11.Sınıf	151	%22
	12. Sınıf	105	%15.3
Doğum Şekli	Normal	495	%72.2
	Sezaryen	191	%27.8
Kardeş Sayısı	Tek Çocuk	22	%3.2
	1 Kardeş	145	%21.2
	2 Kardeş	248	%36.2
	3 Kardeş	153	%22.3
	4 ve üstü	117	%17.1
Doğum Sırası	1	257	%37.5
	2	205	%29.9
	3 ve üstü	223	%32.6
Ailenizle birlikte bulunma sıklığınız nedir?	Günde en az 1	590	%86
	Haftada 1	57	%8.3
	Ayda 1	14	%2

	Diğer	25	%3.6
Okul dışında bir işte çalışıyor musunuz?	Evet	78	%11.4
	Hayır	608	%88.6
Herhangi bir sanat/spor dalıyla uğraşiyor musunuz?	Evet	290	% 42.3
	Hayır	396	% 57.7

Mevcut araştırmaya katılan 686 lise öğrencisinin 246'sı (%35.9) 15 yaş ve altındayken, 171'i (%24.9) 16 yaşında ve 269'u (%39.2) 17 yaş ve üzerindedir. Araştırmaya 301 kız öğrenci (43.9), 385 erkek öğrenci (%56.1) katılım göstermiştir. Araştırmaya anadolu lisesinde öğrenim gören 306 öğrenci (%44.6), mesleki ve teknik anadolu lisesinde öğrenim gören 231 öğrenci (%33.7), anadolu imam hatip lisesinde öğrenim gören 60 öğrenci (%8.7) ve fen lisesinde öğrenim gören 89 öğrenci (%13) katılım göstermiştir. Sınıf düzeyi olarak 9.sınıf düzeyinden 194 öğrenci (%28.3), 10.sınıf düzeyinden 236 öğrenci (%34.4), 11.sınıf düzeyinden 151 öğrenci (%22) ve 12.sınıf düzeyinden 105 öğrenci (%15.3) katılım göstermiştir. Katılımcılardan 495 öğrenci (%72.2) doğum şekli olarak normal doğum ile doğduğunu belirtirken, sezaryen doğum ile doğan 191 öğrenci (%27.8) bulunmaktadır. Araştırmaya tek çocuk olan 22 öğrenci (%3.2), 1 kardeşi olan 145 öğrenci (%21.2), 2 kardeşi olan 248 öğrenci (%36.2), 3 kardeşi olan 153 öğrenci (%22.3), 4 ve üzerinde kardeşi olan 117 öğrenci (%17.1) katılmıştır. Doğum sırası bakımından katılımcıların 257'si (%37.5) ilk çocuk olarak, 205'i (%29.9) 2. çocuk olarak ve 223 öğrenci (%32.6) 3 ve üzeri sırada doğduğu görülmektedir. Katılımcıların 590'ı (%86) ailesiyle günde en az bir kez vakit geçirdiğini, 57'si (%8.3) ailesiyle haftada bir vakit geçirdiğini, 14'ü (%2) ailesiyle ayda bir kez vakit geçirdiğini belirtirken 25'i (%3.6) ise diğer seçeneğini işaretlemişlerdir. Okul dışında bir işte çalışan 78 öğrenci (%11.4) bulunurken, bir işte çalışmayan 608 (%88.6) öğrenci bulunmaktadır. Katılımcılardan sanat/sporla uğraştığını belirten 290 öğrenci (%42.3) bulunurken, 396 öğrenci (%57.7) sanat/sporla uğraşmamaktadır.

Araştırmanın nitel kısmına, nicel kısmına katılım göstermeyen 20 öğrenci dahil edilmiştir. Bu öğrencilerin belirlenmesinde amaçsal örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçsal örnekleme, çalışmanın amacına bağlı olarak, bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasını sağlar (Büyüköztürk vd., 2020). Mevcut araştırmada amaçsal örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme önceden belirlenmiş olan ölçütleri karşılayan durumların çalışılmasını ifade eder (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Nitel çalışma grubunda farklı lise türlerinde ve farklı sınıf

düzeylerinde öğrenim gören katılımcıların olması ölçüt alınarak görüşmeler yapılmıştır. Nitel kısımdaki katılımcılara ait bilgiler Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Nitel Kısım Çalışma Grubu

Katılımcı	Cinsiyet	Sınıf Düzeyi	Okul Türü	Öğrenim Gördüğü Şehir
Bülent	Erkek	9. Sınıf	Anadolu İmam Hatip Lisesi	Gaziantep
Gürkan	Erkek	11. Sınıf	Anadolu İmam Hatip Lisesi	Gaziantep
Doğan	Erkek	9. Sınıf	Anadolu İmam Hatip Lisesi	Gaziantep
Ekrem	Erkek	10. Sınıf	Anadolu İmam Hatip Lisesi	Gaziantep
Emre	Erkek	12. Sınıf	Anadolu Lisesi	Gaziantep
Ayla	Kız	12. Sınıf	Anadolu Lisesi	Gaziantep
Cansın	Kız	10. Sınıf	Anadolu Lisesi	Gaziantep
Ayaz	Erkek	12. Sınıf	Anadolu Lisesi	Gaziantep
Serdar	Erkek	10. Sınıf	Fen Lisesi	Malatya
Tarık	Erkek	10. Sınıf	Fen Lisesi	Malatya
Ceylin	Kız	10. Sınıf	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	Malatya
Demet	Kız	10. Sınıf	Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi	Malatya
Levent	Erkek	11. Sınıf	Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi	Malatya
Feride	Kız	10. Sınıf	Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi	Malatya
Kıvanç	Erkek	11. Sınıf	Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi	Malatya
Simge	Kız	11. Sınıf	Fen Lisesi	Malatya
Nil	Kız	11. Sınıf	Fen Lisesi	Malatya
Kumsal	Kız	12. Sınıf	Fen Lisesi	Malatya
İnci	Kız	9. Sınıf	Fen Lisesi	Malatya
Rüya	Kız	10. Sınıf	Anadolu Lisesi	Gaziantep

Nitel ve nitel verilerin toplanmasına eş zamanlı olarak başlanmıştır. Nicel veriler üç haftalık bir süreçte katılımcılara ölçeklerin yüz yüze uygulanması sonucu elde edilmiştir. Nitel kısımda ise aynı süreçte görüşmelere başlanmış olup nicel veriler toplanırken 15 katılımcı ile görüşme yapılmıştır. Nicel veriler toplandıktan sonra 5 katılımcı ile görüşme yapılmıştır. 20 katılımcı ile doyum noktasına ulaşılmıştır. Doyum noktasına ulaşıldığı için veri toplama süreci sonlandırılmıştır.

3.3. Veri Hazırlama ve Uygulama Süreci

Araştırmacı tarafından Kişisel Bilgi Formu (EK-1) oluşturulmuştur. Araştırmanın amacına uygun olarak nicel verileri toplamak için Sürekli Umut Ölçeği (EK-2), Çocukluk Deneyimleri Ölçeği (EK-3) ve Başarı Motivasyonu Ölçeği (EK-4) kullanılmıştır. Veriler ölçeklerin yüz yüze uygulanması ile toplanmıştır. Ölçekler 2 mesleki ve teknik anadolu lisesi,

2 anadolu lisesi, 1 anadolu imam hatip lisesi, 1 fen lisesinde uygulanmıştır. Anadolu lisesi ve imam hatip lisesinde ölçekler katılımcıların buldukları sınıflara araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Diğer okul türlerinde ise ölçeklerin uygulanması için öğretmenlerden yardım alınmıştır. Burada uygulama ortamında bulunan öğretmenlerden ölçeklerin uygulanması ile ilgili bilgi alınmıştır.

Nitel verilerin toplanması amacıyla umut, çocukluk deneyimleri ve başarı motivasyonu ile ilgili literatür incelendikten sonra yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Görüşme formundaki sorular umut, çocukluk deneyimleri ve başarı motivasyonu temalarından oluşmaktadır. Nitel verileri elde etmek için hem yüz yüze hem de online görüşmeler yapılmıştır. Araştırmaya katılmaya gönüllü katılımcılarla görüşme yapılmıştır. Yapılan görüşmeler ortalama 15 dakika sürmüştür. Katılımcılardan kayıt için izin alınarak görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Katılımcıların ifadeleri ve içerik analizine nitel bulgular kısmında verilmiştir.

Görüşme yapılan katılımcılar; Bülent, Gürkan, Doğan, Ekrem, Emre, Ayla, Cansın, Ayaz, Serdar, Tarık, Ceylin, Demet, Levent, Feride, Kıvanç, Simge, Nil, Kumsal, İnci ve Rüya olarak veri setinde kodlanmıştır.

3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nicel kısmında, araştırmacı tarafından oluşturulan Kişisel Bilgi Formu, Sürekli Umut Ölçeği, Çocukluk Deneyimleri Ölçeği ve Başarı Motivasyonu Ölçeği, nitel kısımda ise yine araştırmacılar tarafından oluşturulan Lise Öğrencilerinin Umut, Çocukluk Deneyimleri ve Başarı Motivasyonuna İlişkin Görüşme Formu kullanılmıştır.

3.4.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu'nda katılımcılara sorulan 10 soruda yaş, cinsiyet, okul türü, sınıf düzeyi, doğum şekli, kardeş sayısı, doğum sırası, herhangi bir öğünde aile ile birlikte olma durumu, bir işte çalışma durumu, sanat/sporla uğraşma durumu hakkında bilgi istenmektedir.

3.4.2. Sürekli Umut Ölçeği

Snyder vd. (1991)'nin geliştirdiği, Tarhan ve Bacanlı' nın (2015) Türkçe' ye uyarladığı ölçek bireylerin umut düzeyini ölçen iki boyuttan oluşmaktadır. 12 maddeden oluşan ölçekteki boyutlar alternatif yollar ve eyleyici düşünce olarak tanımlanmaktadır. Ölçekte 1., 4., 6. ve 8. maddeler Alternatif Yollar Düşünce boyutunda, 2., 9., 10. ve 12. maddeler Eyleyici Düşünce boyutunda yer almaktadır. Her bir alt boyuttaki 4 maddenin biri geçmiş, biri geleceği, ikisi şimdiyi ölçmektedir. Diğer 4 madde ise dolgu ifadelerinden oluşmaktadır. Ölçek, “Kesinlikle Yanlış”, “Yanlış”, “Kararsızım”, “Doğru” ve “Kesinlikle Doğru” ifadelerini içeren 5’li likert

tipindedir. Orijinal ölçekte cronbach alfa güvenilirlik katsayıları Eyleyici Düşünceler boyutu için .71 ile .76, Alternatif Yollar Düşüncesi boyutu için .63 ile .80, ölçeğin toplamı için .74 ile .84 arasında olduğu belirlenmiştir (Snyder vd., 1991). Ölçeğin 676 üniversite öğrencisinden elde edilen verilerle Cronbach Alpha katsayısı .83 ve KMO değeri .86 olarak bulunmuştur. Ölçeğin bu hali ile toplam varyansın % 61' ini açıkladığı belirlenmiştir. Ölçeğin test tekrar test güvenilirlik katsayısı .86 olup, Alternatif Yollar boyutu için .78 ve Eyleyici Düşünce boyutu için .81' dir (Tarhan ve Bacanlı, 2015). Ölçeğin Türkçe formu üniversite öğrencilerine uygulanmaktadır. Kemer'in (2006) lise öğrencileriyle ilgili çalışmasında Sürekli Umut Ölçeğinin faktör analizi sonucunda ölçeğin birinci faktör için 3.451 ve ikinci faktör için 1.488 öz değerlere sahip iki faktörlü olduğunu ve toplam varyansın %50' sini açıkladığı sonucuna ulaşmıştır. Mevcut çalışmada ölçeğin maddelerine ilişkin cronbach alfa katsayıları .59 ile .68 arasında değişmektedir.

3.4.3. Çocukluk Deneyimleri Ölçeği

Gilbert vd. (2003) tarafından geliştirilen ölçek Akın, Uysal ve Çitemel (2013) tarafından Türkçe' ye uyarlanmıştır. Ölçek 15 madde ve 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar Değersizlik İçeren Anılar, Boyun Eğdirici Anılar ve Tehdit Edici Anılar olarak adlandırılır. 1., 2., 3., 5., 10. ve 12. maddeler boyun eğdirici anılar alt boyutunu, 4., 8., 11., 13., 14. ve 15. maddeler tehdit edici anılar alt boyutunu, 6., 7. ve 9. maddeler değersizlik içeren anılar alt boyutunu ölçmektedir. 6., 7. ve 9. maddeler ters kodlanmaktadır. Ölçek, “Bana Hiç Uygun Değil”, “Bana Çok Az Uygun”, “Bana Biraz Uygun”, “Bana Genellikle Uygun” ve “Bana Tamamen Uygun” ifadelerini içeren 5'li likert tipinde bir ölçektir. Ölçeğin orijinal formunda cronbach alfa güvenilirlik katsayıları üç alt ölçek için değersizlik içeren anılar için .71, boyun eğdirici anılar alt boyutu için .89 ve tehdit edici anılar alt boyutu için .85 olarak bulunmuştur (Gilbert vd., 2003). Ölçeğin Türkçe' ye uyarlanmasında ise 373 lise öğrencisinden elde edilen verilerle cronbach alfa katsayısı değersizlik içeren anılar alt boyutu için .57, boyun eğdirici anılar alt boyutu için .71 ve tehdit edici anılar alt boyutu için .78, ölçeğin bütünü için .85 olarak bulunmuştur (Akın vd., 2013). Mevcut çalışmada ölçeğin maddelerine ilişkin cronbach alfa katsayıları .47 ile .73 arasında değişmektedir.

3.4.4. Başarı Motivasyonu Ölçeği

Smith vd. (2019)'nin geliştirdiği ölçek Karaman ve Smith (2019) tarafından Türkçe' ye uyarlanmıştır. Ölçek 13 madde ve 2 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar Düşüncede Başarı ve Davranışta Başarı olarak adlandırılır. 1., 2., 3., 5., 9., 10., 11., 12. ve 13. maddeler düşüncede başarı alt boyutunu, 4., 6., 7. ve 8. maddeler davranışta başarı alt boyutunu ölçmektedir. Ölçekte

ters kodlanan madde bulunmamaktadır. Ölçek, “Asla”, “Nadiren”, “Sıklıkla”, “Çoğu Zaman” ve “Her Zaman” olarak ifadelerini içeren 5’ li likert tipinde bir ölçektir. Ölçekten alınabilecek minimum puan 0, maksimum puan 52’ dir. Yüksek puanlar, yüksek düzeyde başarı motivasyonu anlamına gelir ve daha düşük puanlar, düşük başarı motivasyonu düzeyleri anlamına gelir (Smith ve Karaman, 2019). 336 üniversite öğrencisinden elde edilen verilerle Cronbach Alfa katsayısı .80 olarak bulunmuştur. Karaman’ın (2021) lise öğrencileri ile ilgili çalışmasında Başarı Motivasyonu Ölçeği’ne doğrulayıcı faktör analizi sonucu ölçeğin orijinal hali olan 2 faktörlü yapısıyla uyumlu olduğunu belirlemiş ve ölçeğin cronbach alfa güvenirlik katsayısının .78 olduğu sonucuna ulaşmıştır. Mevcut araştırmada ölçeğin maddelerine ilişkin cronbach alpha katsayıları .41 ile .77 arasında değişmektedir.

Bu araştırmada cronbach alfa katsayılarının ölçeklerin orijinal hali ve uyarlanmış halindeki göre farklı değerde olmasının sebebinin örneklem grubunun farklılık göstermesi olduğu düşünülmektedir. Üç ölçekte de ölçek toplam puanlarının alfa değerleri alt boyutlardan daha yüksek çıkmıştır. Ölçeklerin alt boyutlarının alfa değerlerinin madde sayısının az olması nedeniyle düşük düzeyde güvenilir değerde olduğu düşünülmektedir.

3.5. Lise Öğrencilerinin Umut, Çocukluk Deneyimleri ve Başarı Motivasyonuna İlişkin Görüşme Formu

Araştırmada kullanılan görüşme formu umut, çocukluk deneyimleri ve başarı motivasyonu literatürü dikkate alınarak oluşturulmuştur. Araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme soruları uzman görüşüne sunulmuştur. Görüşme soruları üç kez revize edilmiştir. Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alanından 1 profesör, 1 doçent, Ölçme ve Değerlendirme alanından da 1 profesörden uzman görüşü alınmıştır. Görüşme formunda sonda sorulara da yer verilmiştir. Sondalar, görüşme sürecinde toplanan verilerin derinlemesine olmasını ve zenginleştirilmesini sağlayan önemli etkenler olarak görülür. Sondalar görüşülen bireye hangi noktalarda ek veri vermesi gerektiği, verilen ayrıntının yeterli olup olmadığını ve tam olarak anlaşılamayan açıklamalara ek açıklamalar getirmesi gerektiği konusunda bir geri bildirim özelliği de taşır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). İki pilot görüşmenin ardından araştırma için görüşmeler yapılmaya başlanmıştır. Görüşme soruları 3 ana soru ve 10 sonda sorudan oluşmaktadır. Görüşmeler ortalama 15 dakika sürmüştür. Lise öğrencilerinin Umut, Çocukluk Deneyimleri ve Başarı Motivasyonuna İlişkin Görüşme Formu’nun son hali EK-5’ de gösterilmiştir.

3.6. Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Araştırmada nicel boyutta Sürekli Umut Ölçeği, Çocukluk Deneyimleri Ölçeği ve Başarı Motivasyonu Ölçeği ile toplanan veriler SPSS 25 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Ölçeklere ait toplam puan ve alt boyut puanlarının Z puanları hesaplanmıştır. Z puanı +2. -2 değeri dışında olan 46 veri uç değer kabul edilip veri setinden çıkarılmıştır.

Araştırmada normalliğe uygunluğu incelemede grup büyüklüğünün 50' den büyük olması durumunda Kolmogorov-Smirnov (K-S) testi kullanılır (Büyüköztürk, 2020). Kullanılan ölçeklerin normal dağılım gösterip göstermediğinin test etmek için Kolmogorov-Smirnov (K-S) testi yapılmış ve testte $p > .05$ anlamlılık seviyesi ile beraber çarpıklık ve basıklık katsayısı değerleri incelenmiştir. Kolmogorov-Smirnov (K-S) testi çarpıklık ve basıklık değerlerine ilişkin veriler Tablo 2' de verilmiştir.

Tablo 3. Sürekli Umut Ölçeği, Çocukluk Deneyimleri Ölçeği ve Başarı Motivasyonu Ölçeği Çarpıklık-Basıklık Değerleri ve Kolmogorov-Smirnov Testi Anlamlılık Düzeyi Sonuçları

		Kolmogorov-Smirnov (KS)			
		N	Çarpıklık	Basıklık	p
Sürekli Umut Ölçeği	686	-.385	-.125	.000	
Çocukluk Deneyimleri Ölçeği	686	.453	-.618	.000	
Başarı Motivasyonu Ölçeği	686	-.249	-.217	.006	

Tablo 2 incelendiğinde Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda p-değerleri .05' den küçük çıkmıştır. Ancak çarpıklık ve basıklık değerleri +1 ile -1 değeri arasında kalıyorsa puanların normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediği şeklinde yorumlanabilir (Büyüköztürk, 2020). Umut, çocukluk deneyimler ve başarı motivasyonu ölçeklerinde çarpıklık ve basıklık değerleri -1 ile +1 değerleri arasında olduğunda dağılımın normal dağılım gösterdiği söylenebilir.

Araştırmada büyük bir örneklem grubu olduğunda herhangi bir normallik veya varyans eşitliği ihlali çok önemli olmamakta (Pallant, 2010) ve veriler normal dağılımsa bile parametrik testler kullanılabilir (Ghasemi ve Zahediasl, 2012). Araştırmada veriler normal

dağılmaktadır. Araştırmanın nicel kısmında 686 katılımcı olduğundan parametrik testler kullanılmış ve veriler analiz edilmiştir.

Araştırmanın nitel kısmında katılımcıların yarı yapılandırılmış görüşme sorularına verdikleri yanıtlar görüşme sırasında kayıt altına alınmıştır. Katılımcıların görüşme sırasında verdiği yanıtlar tümevarımsal içerik analiz yöntemi ile incelenmiştir. Tümevarımsal içerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Kodlama yoluyla verilerin altında yatan kavramlar ve bu kavramlar arasındaki ilişkiler ortaya çıkarılır (Baltacı, 2019). Katılımcıların yanıtları incelenmiş ve araştırmanın amacına uygun olarak kodlar oluşturulmuştur. Kodlar yoluyla temalar ve alt kategoriler oluşturulmuştur. Katılımcıların yanıtlarına araştırmanın nitel bulgular kısmında yer verilmiştir.

Araştırmanın nitel kısmında geçerliği sağlayabilmek için katılımcılarla yapılan görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Katılımcıların verdikleri yanıtlara nitel bulgular kısmında yer verilmiştir. Nitel bir araştırmada detaylı alan kayıtlarının alınması, araştırma ekibi tarafından doğru ve detaylı bilgi sağlaması, doğrulama amacıyla alan notlarının katılımcılar tarafından incelenmesi, ses ve görüntü kayıtlarının alınması, resimlerin çekilmesi, katılımcılardan alıntılar yapılması ve alıntılar olduğu gibi verilmesi güvenilirliği artırır (Büyüköztürk vd., 2020). Katılımcılardan elde edilen veriler nitel bulgular kısmında gösterilmiştir. Toplanan verilerin ayrıntılı olarak rapor edilmesi ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığını açıklaması nitel bir araştırmada geçerliğin önemli ölçütleri arasında yer almaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın amacına uygun olarak fen lisesi, anadolu lisesi, anadolu güzel sanatlar lisesi, mesleki ve teknik anadolu lisesi ve anadolu imam hatip lisesinde öğrenim gören öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Nitel araştırmada genele ait bilgileri ortaya koymak yerine hem genele hem de özele ait bilgilere ulaşma yönelimi vardır. Bu amaçla araştırmaya dahil edilen veri kaynaklarının bu farklılığı yansıtacak biçimde seçilmesi önem arz etmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Güvenirliği arttırmak için katılımcıların yanıtları olduğu gibi bulgular kısmında verilmiştir. Araştırmada iç güvenirliği arttırmak için veriler öncelikle betimsel bir yaklaşımla doğrudan sunulmalıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Veriler yorum katılmadan yansız bir biçimde aktarılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Araştırmada nicel ve nitel olarak toplanan verilerin analizi sonucu elde edilen bulgulara bu bölümde yer verilmiştir. İlk sırada nicel kısım bulguları yer alırken, sonrasında nitel kısım bulgularına yer verilmiştir.

4.1. Nicel Kısım

Bu bölümde araştırma problemini ve alt problemlerini incelemek amacıyla yapılan istatistiksel analizler sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1.1. Demografik Değişkenlerin T-testi Sonuçları

Bu bölümde lise öğrencilerinin umut, çocukluk deneyimleri ve başarı motivasyonu puanlarının demografik değişkenlere göre t-testi sonuçları Tablo 4' de gösterilmiştir.

Tablo 4. Demografik Değişkenlere İlişkin T Testi Sonuçları

Değişken	Grup	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p	Cohen d
Umut	Kız	301	30.325	4.345	684	1.317	.188	.014
	Erkek	385	30.779	4.578				
	Normal D.	495	30.555	4.477	684	.232	.817	.019
	Sezaryen D.	191	30.644	4.499				
	Bir işte çalışan	78	31.320	4.453	684	1.552	.121	.186
	Bir işte çalışmayan	608	30.485	4.478				
	Sanat/sporla uğraşan	290	31.179	4.609	684	3.015	.003 *	.233
Sanat/sporla uğraşmayan	396	30.141	4.337					
Çocukluk Deneyimleri	Kadın	301	32.747	11.454	684	1.760	.079	.135
	Erkek	385	34.241	10.695				
	Normal D.	495	34.488	10.935	684	3.472	.001 *	.295
	Sezaryen D.	191	31.246	11.036				
	Bir işte çalışan	78	37.692	11.084	684	3.514	.000 *	.422
	Bir işte çalışmayan	608	33.059	10.945				
	Sanat/sporla uğraşan	290	32.544	11.265	684	2.117	.035 *	.163
Sanat/sporla uğraşmayan	396	34.348	10.842					
Başarı Motivasyonu	Kadın	301	32.571	8.624	684	.016	.987	.038
	Erkek	385	32.561	8.325				
	Normal D.	495	32.297	8.464	684	1.341	.180	.114
	Sezaryen D.	191	33.261	8.400				
	Bir işte çalışan	78	31.294	10.184	90.257	1.195	.235	.143
	Bir işte çalışmayan	608	32.728	8.918				

Sanat/sporla uğraşan	290	33.700	8.556	684	3.026	.003 *	.233
Sanat/sporla uğraşmayan	396	31.734	8.287				

*p<.05

Tablo 4 incelendiğinde lise öğrencilerinin umut düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir, [t(684)=1.317. p>.05]. Bu sonuca göre kız ve erkek öğrencilerin umut düzeyleri farklılaşmamaktadır. Araştırmanın bir diğer sonucuna göre öğrencilerin umut düzeylerinin doğum şekline göre anlamlı bir farklılık göstermediğidir, [t(684)=.232. p>.05]. Bu sonuç normal ya da sezaryen doğan öğrencilerin umut düzeylerinin farklılaşmadığı şeklinde yorumlanabilir. Benzer biçimde öğrencilerin umut düzeylerinin bir işte çalışma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır, [t(684)=1.552. p>.05]. Bu sonuç bir işte çalışan ya da çalışmayan öğrencilerin umut düzeylerinin farklılaşmadığı şeklinde yorumlanabilir. Lise öğrencilerinin umut düzeylerinin sanat/sporla uğraşma durumuna göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir [t(684)=3.015. p<.05]. Ölçek geneline bakıldığında sanat sporla uğraşan öğrencilerin ortalamalarının (\bar{x} =31.179) sanat/sporla uğraşmayan öğrencilerin ortalamalarından (\bar{x} = 30.141) daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre sanat/sporla uğraşan öğrencilerin umut düzeyleri sanat/sporla uğraşmayan öğrencilerden daha yüksektir. Cohen d etki büyüklüğü değeri incelendiğinde (.233) sanat/sporla uğraşmanın umut puanı üzerinde küçük bir etkiye sahip olduğu görülmektedir.

Lise öğrencilerinin çocukluk deneyimlerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir, [t(684)=1.760. p>.05]. Bu sonuca göre kız ve erkek öğrencilerin çocukluk deneyimlerinin farklılaşmadığı söylenebilir. Araştırmanın bir diğer sonucu öğrencilerin çocukluk deneyimlerinin doğum şekline göre anlamlı bir farklılık gösterdiği şeklindedir, [t(684)=3.472. p<.05]. Ölçek geneline bakıldığında normal doğan öğrencilerin ortalamalarının (\bar{x} =34.488) sezaryen doğan öğrencilerin ortalamalarından (\bar{x} = 31.246) daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre normal doğan öğrencilerin sezaryen doğan öğrencilere göre daha fazla olumsuz çocukluk deneyimine sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir. Cohen d etki büyüklüğü değeri incelendiğinde (.295) doğum şeklinin çocukluk deneyimleri puanı üzerinde küçük bir etkiye sahip olduğu görülmektedir.

Lise öğrencilerinin çocukluk deneyimlerinin bir işte çalışma durumuna göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır, [t(684)=3.514. p<.05]. Ölçek geneline bakıldığında bir işte çalışan öğrencilerin ortalamalarının (\bar{x} =37.692) bir işte çalışmayan öğrencilerin ortalamalarından (\bar{x} = 33.059) daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuç bir işte çalışan öğrencilerin bir işte

çalışmayan öğrencilere göre daha fazla olumsuz çocukluk deneyimine sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir. Cohen d etki büyüklüğü değeri incelendiğinde (.422) bir işte çalışmanın çocukluk deneyimleri puanı üzerinde küçük bir etkiye sahip olduğu görülmektedir.

Bir diğer t-testi sonucuna göre lise öğrencilerinin çocukluk deneyimlerinin sanat/sporla uğraşma durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği şeklindedir, [t(684)=2.117. p<.05]. Ölçek geneline bakıldığında sanat/sporla uğraşmayan öğrencilerin ortalamalarının (\bar{x} =34.348) sanat/sporla uğraşan öğrencilerin ortalamalarından (\bar{x} = 32.544) daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuç sanat/sporla uğraşmayan öğrencilerin sanat/sporla uğraşan öğrencilere göre daha fazla olumsuz çocukluk deneyimine sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir. Cohen d etki büyüklüğü değeri incelendiğinde (.163) sanat/sporla uğraşma çocukluk deneyimleri puanı üzerinde önemsiz kabul edilecek kadar küçük bir etkiye sahip olduğu görülmektedir.

Lise öğrencilerinin başarı motivasyonu düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir, [t(684)=.016. p>.05]. Bir diğer t-testi sonucuna göre lise öğrencilerinin başarı motivasyonu düzeylerinin doğum şekline göre anlamlı bir farklılık göstermediği şeklindedir, [t(684)=1.341. p>.05]. Başarı motivasyonunun bir işte çalışma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir, [t(90.257)=1.195. p>.05]. Araştırmanın bir diğer sonucuna göre lise öğrencilerinin başarı motivasyonu düzeylerinin sanat/sporla uğraşma durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir, [t(684)=3.026. p<.05]. Sanat/sporla uğraşan öğrencilerin ortalamalarının (\bar{X} =33.700) sanat/sporla uğraşmayan öğrencilerin ortalamalarından (\bar{X} =31.734) daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre sanat/sporla uğraşan öğrencilerin başarı motivasyonu düzeylerinin sanat/sporla uğraşmayan öğrencilerden daha yüksek olduğu söylenebilir. Cohen d etki büyüklüğü değeri incelendiğinde (.233) sanat/sporla uğraşma başarı motivasyonu puanı üzerinde küçük bir etkiye sahip olduğu görülmektedir.

4.1.2. Yaş Değişkenine İlişkin Anova Sonuçları

Umut, çocukluk deneyimleri ve başarı motivasyonunun yaşa göre farklılaşp farklılaşmadığını incelemek için tek yönlü varyans analizi (One way ANOVA) yapılmıştır. Lise öğrencilerinin umut, çocukluk deneyimleri ve başarı motivasyonu puanlarının yaş değişkenine göre Anova sonuçları Tablo 5' de gösterilmiştir.

Tablo 5. Yaş Değişkenine İlişkin Anova Sonuçları

Değişken	Ölçek	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	P	Anlamlı fark	η^2
Yaş	Umut	Gruplar arası	95.544	2	47.772	2.389	.092	-	.006
		Gruplar içi	13655.546	683	19.993				
		Toplam	13751.090	685					
	Çocukluk Deneyimleri	Gruplar arası	621.117	2	310.559	2.554	.078	-	.007
		Gruplar içi	83041.308	683	121.583				
		Toplam	83662.426	685					
	Başarı Motivasyonu	Gruplar arası	135.260	2	67.630	.947	.389	-	.002
		Gruplar içi	48795.288	683	71.443				
		Toplam	48930.548	685					

*p<.05, **p<.01

Tablo 5 incelendiğinde lise öğrencilerinin umut düzeyleri ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır, [F(2, 683)=2.389, p>.05]. Bu sonuca göre öğrencilerin umut düzeyleri yaşları bakımından farklılaşmamaktadır. Öğrencilerin çocukluk deneyimleri ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır, [F(2,683)=2.554, p>.05]. Bu sonuç öğrencilerin çocukluk deneyimlerinin yaşları bakımından farklılaşmadığı şeklinde yorumlanabilir. Öğrencilerin başarı motivasyonları ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır, [F(2,683)=.947, p>.05]. Buna göre öğrencilerin başarı motivasyonlarının yaşları bakımından farklılaşmadığı söylenebilir.

4.1.3. Okul Türü Değişkenine İlişkin Anova Sonuçları

Umut, çocukluk deneyimleri ve başarı motivasyonunun okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek için tek yönlü varyans analizi (One way ANOVA) yapılmıştır. Lise öğrencilerinin umut, çocukluk deneyimleri ve başarı motivasyonu puanlarının okul türü değişkenine göre Anova sonuçları Tablo 6’ da gösterilmektedir.

Tablo 6. Okul Türü Değişkenine İlişkin Anova Sonuçları

Değişken	Ölçek	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	P	Anlamlı fark	η^2
Okul Türü	Umut	Gruplar arası	96.380	3	32.127	1.605	.187		.007
		Gruplar içi	13654.710	682	20.022				

	Toplam	13751.090	685					
Çocukluk Deneyimleri	Gruplar arası	2430.962	3	810.321	6.803	.000**	AL-FEN MTAL-FEN AİHL-FEN	.029
	Gruplar içi	81231.464	682	119.108				
	Toplam	83662.426	685					
Başarı Motivasyonu	Gruplar arası	700.036	3	233.345	3.300	.020*	AL-MTAL	.014
	Gruplar içi	48230.512	682	70.719				
	Toplam	48930.548	685					

*p<.05 , **p<.01

Tablo 6 incelendiğinde lise öğrencilerinin umut düzeyleri ile okul türü arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır, [F(3,682)=1.605, p>.05]. Bu sonuca göre öğrencilerin umut düzeyleri okul türü bakımından farklılaşmamaktadır. Öğrencilerin çocukluk deneyimleri okul türü bakımından anlamlı olarak farklılaşmaktadır, [F(3,682)=6.803, p<.01]. Başka bir deyişle, öğrencilerin çocukluk deneyimleri okul türlerine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre anadolu lisesinde öğrenim gören öğrencilerin (\bar{X} =34.140), meslek lisesinde öğrenim gören öğrencilerin (\bar{X} =33.826) ve anadolu imam hatip lisesinde öğrenim gören öğrencilerin (\bar{X} =36.516), fen lisesinde öğrenim gören öğrencilere (\bar{X} =29.078) göre daha fazla olumsuz çocukluk deneyimlerine sahip oldukları belirlenmiştir. Analiz için hesaplanan η^2 değeri .029' dur. Eta kare etki büyüklüğü incelendiğinde okul türünün küçük bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Buna göre lise öğrencilerinin çocukluk deneyimleri düzeylerinde okul türü değişkeninde fen lisesinde ve diğer okul türlerinde olma durumunun küçük bir etkisi olduğu görülmektedir. Öğrencilerin başarı motivasyonları okul türü bakımından anlamlı olarak farklılaşmaktadır, [F(3,682)=3.300, p<.05]. Bu sonuca göre, öğrencilerin başarı motivasyonları okul türlerine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre anadolu lisesinde öğrenim gören öğrencilerin (\bar{X} =33.516) başarı motivasyonlarının meslek lisesinde öğrenim gören öğrencilerden (\bar{X} =31.376) daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Analiz sonrasında η^2 değeri .014 olarak hesaplanmıştır. Eta kare etki büyüklüğü değeri okul türünün küçük bir etkisi olduğunu göstermektedir.

4.1.4. Sınıf Düzeyi Değişkenine İlişkin Anova Sonuçları

Umut, çocukluk deneyimleri ve başarı motivasyonunun sınıf düzeyine göre farklılaşp farklılaşmadığını incelemek tek yönlü varyans analizi (One way ANOVA) yapılmıştır. Lise öğrencilerinin umut, çocukluk deneyimleri ve başarı motivasyonu puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre Anova sonuçları Tablo 7’ de gösterilmektedir.

Tablo 7. Sınıf Düzeyi Değişkenine İlişkin Anova Sonuçları

Değişken	Ölçek	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	P	Anlamlı fark	η^2
Sınıf Düzeyi	Umut	Gruplar arası	119.330	3	39.777	1.990	.114	-	.008
		Gruplar içi	13631.760	682	19.988				
		Toplam	13751.090	685					
	Çocukluk Deneyimleri	Gruplar arası	198.608	3	66.203	.541	.654	-	.002
		Gruplar içi	83463.818	682	122.381				
		Toplam	83662.426	685					
	Başarı Motivasyonu	Gruplar arası	699.472	3	233.157	3.297	.020 *	12.Snf-9.Snf	.014
		Gruplar içi	48231.076	682	70.720				
		Toplam	48930.548	685					

*p<.05, **p<.01

Tablo 7 incelendiğinde lise öğrencilerinin umut düzeyleri ile sınıf düzeyi arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır, [F(3, 682)=1.990, p>.05]. Bu sonuca göre öğrencilerin umut düzeyleri sınıf düzeyleri bakımından farklılaşmamaktadır. Çocukluk deneyimleri ile sınıf düzeyi arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır, [F(3,682)=.541, p>.05]. Bu sonuç öğrencilerin sınıf düzeyleri bakımından çocukluk deneyimlerinin farklılaşmadığı şeklinde yorumlanabilir. Öğrencilerin başarı motivasyonları sınıf düzeyi bakımından anlamlı olarak farklılaşmaktadır, [F(3,682)=3.297, p<.05]. Bu sonuca göre, öğrencilerin başarı motivasyonları sınıf düzeylerine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre 12.sınıf öğrencilerinin (\bar{X} =34.400) başarı motivasyonlarının 9. sınıf öğrencilerinden (\bar{X} =31.278) daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Analiz sonrasında η^2 değeri .014 olarak hesaplanmıştır. Eta kare etki büyüklüğü sınıf düzeyinin küçük bir etkisi olduğunu göstermektedir. Buna göre lise öğrencilerinin başarı motivasyonu düzeylerinde sınıf düzeyi değişkeninde 12. sınıf ve 9. sınıf olma durumunun küçük bir etkisi olduğu görülmektedir.

4.1.5. Kardeş Sayısı Değişkenine İlişkin Anova Sonuçları

Umut, çocukluk deneyimleri ve başarı motivasyonunun kardeş sayısına göre farklılaşp farklılaşmadığını incelemek için tek yönlü varyans analizi (One way ANOVA) yapılmıştır. Lise öğrencilerinin umut, çocukluk deneyimleri ve başarı motivasyonu puanlarının kardeş sayısı değişkenine göre Anova sonuçları Tablo 8’ de gösterilmektedir.

Tablo 8. Kardeş Sayısı Değişkenine İlişkin Anova Sonuçları

Değişken	Ölçek	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	P	Anlamlı fark	η^2
Kardeş Sayısı	Umut	Gruplar arası	102.183	4	25.546	1.275	.279	-	.007
		Gruplar içi	13648.907	681	20.042				
		Toplam	13751.090	685					
	Çocukluk Deneyimleri	Gruplar arası	1340.650	4	335.163	2.773	.026*	3-1	.016
		Gruplar içi	82321.775	681	120.884				
		Toplam	83662.426	685					
	Başarı Motivasyonu	Gruplar arası	635.099	4	158.775	2.239	.063	-	.012
		Gruplar içi	48295.449	681	70.918				
		Toplam	48930.548	685					

*p<.05, **p<.01

Tablo 8 incelendiğinde lise öğrencilerinin umut düzeyleri ile kardeş sayısı arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır, [F(4, 681)=1.275, p>.05]. Bu sonuca göre öğrencilerin umut düzeyleri kardeş sayısı bakımından farklılaşmamaktadır. Öğrencilerin çocukluk deneyimleri ile kardeş sayısına göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır, [F(4,681)=2.773, p<.05]. Bu sonuca göre, öğrencilerin çocukluk deneyimleri kardeş sayısına göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre 3 kardeşi olan öğrencilerin (\bar{X} =35.431) çocukluk deneyimleri puanlarının 1 kardeşi olan öğrencilerden (\bar{X} =31.475) daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç 3 kardeşi olan öğrencilerin olumsuz çocukluk deneyimlerinin 1 kardeşi olan öğrencilerden daha fazla olduğunu göstermektedir. Analiz sonrasında η^2 değeri .016 olarak hesaplanmıştır. Eta kare etki büyüklüğü kardeş sayısının küçük bir etkisinin olduğunu göstermektedir. Öğrencilerinin başarı motivasyonu düzeyleri ile kardeş sayısı arasında anlamlı

bir farklılık bulunmamaktadır, $[F(4,681)=2.239, p>.05]$. Bu sonuca göre öğrencilerin başarı motivasyonu düzeyleri kardeş sayısı bakımından farklılaşmamaktadır.

4.1.6. Doğum Sırası Değişkenine İlişkin Anova Sonuçları

Umut, çocukluk deneyimleri ve başarı motivasyonunun doğum sırasına göre farklılaşp farklılaşmadığını incelemek için tek yönlü varyans analizi (One way ANOVA) yapılmıştır. Lise öğrencilerinin umut, çocukluk deneyimleri ve başarı motivasyonu puanlarının doğum sırası değişkenine göre Anova sonuçları Tablo 9’ da gösterilmektedir.

Tablo 9. Doğum Sırası Değişkenine İlişkin Anova Sonuçları

Değişken	Ölçek	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	P	Anlamlı fark	η^2
Doğum Sırası	Umut	Gruplar arası	66.851	2	33.425	1.668	.189	-	.004
		Gruplar içi	13684.240	683	20.035				
		Toplam	13751.090	685					
	Çocukluk Deneyimleri	Gruplar arası	1090.824	2	545.412	4.511	.011	3-2	.013
		Gruplar içi	82571.602	683	120.895		*		
		Toplam	83662.426	685					
Başarı Motivasyonu	Gruplar arası	507.461	2	253.731	3.579	.028	1-3	.010	
	Gruplar içi	48423.087	683	70.898		*			
	Toplam	48930.548	685						

* $p<.05$, ** $p<.01$

Tablo 9 incelendiğinde lise öğrencilerinin umut düzeyleri ile doğum sırası arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır, $[F(2, 683)=1.668, p>.05]$. Bu sonuca göre öğrencilerin umut düzeyleri doğum sırası bakımından farklılaşmamaktadır. Öğrencilerin çocukluk deneyimleri ile doğum sırası anlamlı olarak farklılaşmaktadır, $[F(2,683)=4.511, p<.05]$. Bu sonuca göre, öğrencilerin çocukluk deneyimleri doğum sırasına göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçları 3 ve üstü çocuk olarak doğan öğrencilerin ortalamalarının ($\bar{X}=35.352$) 2. çocuk olarak doğan öğrencilerin ortalamalarından ($\bar{X}=32.351$) daha yüksek olduğunu göstermiştir. Bu sonuca göre 3 ve üstü çocuk olarak doğan öğrenciler 2. çocuk olarak doğan öğrencilere göre daha fazla olumsuz çocukluk deneyimlerine sahiptir. Analiz sonrasında η^2

değeri .013 olarak hesaplanmıştır. Eta kare etki büyüklüğü doğum sırasının küçük bir etkisi olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin başarı motivasyonları ile doğum sırası anlamlı olarak farklılaşmaktadır, [F(2,683)=3.579, p<.05]. Buna göre öğrencilerin başarı motivasyonları doğum sırasında göre değişmektedir. Scheffe testi sonucu göre 1. çocuk olarak doğan öğrencilerin (\bar{X} =33.603) başarı motivasyonlarının 3 ve üstü olarak doğan öğrencilerin (\bar{X} =31.571) başarı motivasyonlarından daha yüksek olduğunu göstermiştir. Analiz sonrasında η^2 değeri .01 olarak hesaplanmıştır. Eta kare etki büyüklüğü doğum sırasının küçük bir etkisi olduğunu göstermektedir.

4.1.7. Aile ile Vakit Geçirme Değişkenine İlişkin Anova Sonuçları

Umut, çocukluk deneyimleri ve başarı motivasyonunun aile ile vakit geçirmeye göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek için tek yönlü varyans analizi (One way ANOVA) yapılmıştır. Lise öğrencilerinin umut, çocukluk deneyimleri ve başarı motivasyonu puanlarının aile ile vakit geçirme değişkenine göre Anova sonuçları Tablo 10' da gösterilmektedir.

Tablo 10. Aile ile Vakit Geçirme Değişkenine İlişkin Anova Sonuçları

Değişken	Ölçek	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	P	Anlamlı fark	η^2
Aile İle Vakit Geçirme	Umut	Gruplar arası	116.036	3	38.679	1.935	.123	-	.008
		Gruplar içi	13635.054	682	19.993				
		Toplam	13751.090	685					
	Çocukluk Deneyimleri	Gruplar arası	1057.336	3	352.445	12.651	.000	Haftada1- Günde 1	.054
		Gruplar içi	18999.342	682	27.858		**		
		Toplam	20056.678	685					
Başarı Motivasyonu	Gruplar arası	136.100	3	45.367	.634	.593	-	.002	
	Gruplar içi	48794.448	682	71.546					
	Toplam	48930.548	685						

*p<.05, **p<.01

Lise öğrencilerinin umut düzeyleri ile aile ile vakit geçirme değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır, [F(3, 682)=1.935, p>.05]. Bu sonuca göre öğrencilerin umut düzeyleri aile ile vakit geçirme değişkeni bakımından farklılaşmamaktadır. Çocukluk deneyimleri aile ile vakit geçirmeye göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır, [F(3,682)=12.651,

p<.01]. Farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçları haftada bir ailesiyle aynı masada bulunan öğrencilerin ($\bar{X}=41.561$) günde bir ailesiyle aynı masada bulunan öğrencilerden ($\bar{X}=32.623$) daha yüksek çocukluk deneyimi puanına sahip olduğu görülmüştür. Buna göre haftada bir ailesiyle vakit geçiren öğrenciler, günde en az bir kez ailesiyle vakit geçiren öğrencilere göre daha fazla olumsuz çocukluk deneyimlerine sahiptir. Analiz sonrası η^2 değeri .054 olarak hesaplanmıştır. Eta kare etki büyüklüğü aile ile vakit geçirmenin küçük bir etkisi olduğunu göstermektedir. Buna göre lise öğrencilerinin çocukluk deneyimleri düzeylerinde aile ile vakit geçirme değişkeninde günde bir ve hafta bir olan aile ile vakit geçirme durumunun küçük bir etkisi olduğunu göstermektedir. Lise öğrencilerinin başarı motivasyonu düzeyleri ile aile ile vakit geçirme değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır, [F(3, 682)=.634, p>.05]. Bu sonuca göre öğrencilerin başarı motivasyonu düzeyleri aile ile vakit geçirme değişkeni bakımından farklılaşmamaktadır.

4.1.8. Lise Öğrencilerinin Umut Düzeyleri, Demografik Değişkenler, Çocukluk Deneyimleri ve Başarı Motivasyonları Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Korelasyon Analizi Bulguları

Lise öğrencilerinin umut düzeyleri, çocukluk deneyimleri ve başarı motivasyon düzeyleri ve demografik değişkenler normal dağılım göstermekte olup, aralarındaki ilişkinin yönü ve düzeyinin belirlenmesi amacıyla Pearson Korelasyon Analizi yapılmış ve bulgular Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11. Pearson Korelasyon Analizi Bulguları

	1.	2.	3.
1. Umut	1	-	-
2. Çocukluk Deneyimleri	-.139 **	1	-
3. Başarı Motivasyonu	.504 **	-.068 *	1

*p < .05, **p<.01

Tablo 11 ‘de görüldüğü üzere umut ile başarı motivasyonu arasında (r=.504, p<.01) pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki ve umut ile çocukluk deneyimleri arasında (r=-.139, p<.01) negatif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Başarı motivasyonu ile çocukluk deneyimleri arasında ise (r=-.068, p<.05) negatif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

4.1.9. Lise Öğrencilerinin Umut Düzeyleri, Demografik Değişkenler, Çocukluk Deneyimleri ve Başarı Motivasyonları Arasındaki İlişkiye Yönelik Hiyerarşik Regresyon Analizi Bulguları

Umut Değişkeninin çocukluk deneyimleri ve başarı motivasyonu değişkenleri tarafından yordanmasına ilişkin hiyerarşik regresyon analizini varsayımları Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12. Umut Değişkeninin Çocukluk Deneyimleri ve Başarı Motivasyonu Değişkenleri Tarafından Yordanmasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizini Varsayımları

Umut	Bağımsız Değişkenler	Tolerans	VIF	CI	Durbin-Watson
Model 1	Cinsiyet	.911	1.098	5.914	
	Sanat/Sporla Uğraşma	.962	1.039	8.629	
	Bir İşte Çalışma	.940	1.063	20.099	
Model 2	Cinsiyet	.908	1.101	6.580	
	Sanat/Sporla Uğraşma	.953	1.050	7.507	
	Bir İşte Çalışma	.926	1.080	9.612	
	Çocukluk Deneyimleri	.971	1.030	23.482	
Model 3	Cinsiyet	.908	1.101	7.180	1.994
	Sanat/Sporla Uğraşma	.940	1.063	7.851	
	Bir İşte Çalışma	.923	1.083	8.944	
	Çocukluk Deneyimleri	.969	1.032	12.243	
	Başarı Motivasyonu	.980	1.020	27.148	

Analizde değişkenler arası korelasyonların .80 üzerinde korelasyon çoklu bağlantı sorunu olabileceğini gösterir. Tolerans değerlerinin .20 den düşük bir değerde olması, varyans büyütme faktörü (VIF) değerlerinin 10’ dan yüksek olması ve durum indeksi (CI) değerinin 30’ dan yüksek çıkması bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı sorununun olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2020). Tablo 12 incelendiğinde elde edilen değerler çoklu bağlantı sorununun olmadığını göstermektedir.

Lise öğrencilerinde umut düzeylerini, demografik değişkenlerin, başarı motivasyonu düzeylerinin ve çocukluk deneyimlerinin ne şekilde yordadığının belirlenmesi amacıyla ilişkin olarak, Hiyerarşik Regresyon Analizi yapılmış ve bulgular Tablo 13 ’de gösterilmiştir.

Tablo 13. Umudun Yordanmasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Bulguları

Model	B	SH _p	Beta	R ²	ΔR ²
Blok 1					
Sabit	33.103	1.444			
Cinsiyet	.165	.359	.018		

Sanat/Sporla Uğraşma	-974	.351	-.108 **	.016	.016
Bir İşte Çalışma	-.659	.552	-.047		

Blok 2

Sabit	35.203	1.538			
Cinsiyet	.237	.356	.026		
Sanat/Sporla Uğraşma	-.845	.349	-.093 *	.036	.020
Bir İşte Çalışma	-.914	.552	-.065		
Çocukluk Deneyimleri	-.058	.015	-.142 **		

Blok 3

Sabit	26.121	1.461			
Cinsiyet	.265	.308	.029		
Sanat/Sporla Uğraşma	-.321	.305	-.035	.278	.242
Bir İşte Çalışma	-1.295	.478	-.092 **		
Çocukluk Deneyimleri	-.047	.013	-.117 **		
Başarı Motivasyonu	.264	.017	.497 **		

*p<.05 **p<.01

Hiyerarşik regresyon analizinde araştırmacının önemli odağı, mantıksal ve/veya ampirik dayanaklara göre analize belli bir sırayla aldığı her blokun bağımlı değişken üzerindeki etkisi üzerinedir (Büyüköztürk, 2020).

Regresyon analizinde bağımlı ve bağımsız değişkenlerin en az eşit aralık ölçeğinde ölçülen sürekli değişkenler olmaları ve normal dağılım göstermeleri gerekmektedir. Ancak, bazı çalışmalarda nadir olarak sınıflama ölçeğinde olan bağımsız değişkenlerin de bağımlı değişken üzerindeki etkisi incelenmek istenebilir. Analizde sınıflamalı değişken, düzeylerinde biri dışta tutularak düzey sayısının bir eksiği kadar üretilen ve “dummy” değişken olarak isimlendirilen yeni yapay değişkenlere dönüştürülerek analize dahil edilir (Büyüköztürk, 2020). Hiyerarşik regresyon analizinde demografik değişkenler için dummy kod yapılmıştır. Dummy kodlanan değişkenler ile analiz yapılmış, modelde anlamlı olmayan değişkenler analize dahil edilmemiştir.

Analize birinci blokta cinsiyet, sanat/sporla uğraşma ve bir işte çalışma değişkenleri alınmıştır. Tablo 12’ de görüldüğü üzere umudun bu üç değişken tarafında anlamlı düzeyde yordandığı ve yaklaşık %2 oranında açıklandığı belirlenmiştir, [F(3,682)=3.697, p<.05].

Analize ikinci blok olarak çocukluk deneyimleri değişkeni alınmıştır. Umut değişkeninin bu değişken tarafından anlamlı düzeyde yordandığı ve %2 oranında açıklandığı belirlenmiştir, [F(4,681)=6.289, p<.05].

Analize üçüncü blok olarak başarı motivasyonu değişkeni eklenmiştir. Umut düzeyinin başarı motivasyonu tarafından anlamlı şekilde yordandığı ve %24 açıklandığı görülmektedir, [F(5,680)=52.371, p<.05]. Buna açıklanan toplan varyans yaklaşık %28’e yükselmiştir.

4.2. Nitel Kısım

Lise öğrencilerinin umut, çocukluk deneyimleri ve başarı motivasyonu hakkındaki görüşlerini inceleyen bu bölümde katılımcıların umut, çocukluk deneyimleri ve başarı motivasyonu hakkındaki görüşlerinin içerik analizine dair bulgulara yer verilmiştir. Araştırmanın alt problemleri üç ana soru çerçevesinde ve her soru tek tema altında incelenmiştir.

4.2.1. Lise Öğrencilerinin Umut Düzeyleri İle İlgili Görüşleri

Katılımcılarla yapılan görüşmeler sonucunda katılımcıların umut ile ilgili görüşleri, içerik analizinden elde edilen bilgiler doğrultusunda tek tema altında toplanmıştır. Bu temaya ilişkin “Çözüm Yolları” ve “Eyleyici Düşünme” olmak üzere alt kategoriler oluşturulmuştur. Katılımcıların verdiği cevaplardan yola çıkılarak oluşturulan kodlar, alt kategoriler ve tema tablosu aşağıda verilmiştir.

Tablo 14. Umut Temasına Ait Alt Kategoriler ve Kodlar

TEMA	ALT KATEGORİ	KOD
Umut	Çözüm Yolları	Alternatif Çözüm Düşünme Durumu Kabullenme Tek Çözüm Düşünme
	Eyleyici Düşünme	Olumsuz Duygu Durumlarıyla Baş Etme Geçmiş Başarıları Düşünme Destek Arama Hayal Kurma

Umut teması altındaki verilen cevaplar incelendiğinde, katılımcıların cevapları çözüm yolları ve eyleyici düşünme olmak üzere iki alt kategoriden oluşmaktadır. Katılımcıların

görüşlerine göre çözüm yolları; alternatif çözüm düşünme, durumu kabullenme ve tek çözüm düşünme kodlarından oluşurken, eyleyici düşünme alt kategorisi, olumsuz duygu durumlarıyla baş etme, geçmiş başarıları düşünme, destek arama, hayal kurma kodlarından oluşmaktadır.

Çözüm yolları alt kategorisinde katılımcıların çoğunluğu hedefle ilgili engeller çıktığında alternatif çözüm yolları düşünerek engeli aşmaya çalıştığını belirtmiştir. Bununla ilgili, “Nil: *Hayatımda zaten sürekli planları böyle diziyorum işte A-B-C-Ç artık Z’ ye kadar bir sürü plan diziyorum yani. Her türlü seçeneği düşünüyorum,*” cevabını verirken “Doğan: *Farklı çözüm yolları deneyerek tekrar çözüme ulaşmaya çalışırım,*” ve “Ceylin: *Önüme engeller çıktığında engelleri kaldırmak için daha kısa yöntemler bulurum. Farklı çözüm yolları yaratırım,*” ifadesini kullanırken Bülent, Ekrem, Cansın, Ayaz, Serdar, Tarık, Demet, Levent, Feride, İnci, Rüya da benzer yanıtlar vermişlerdir. Bu yanıtlardan farklı şekilde az sayıda katılımcı engelle karşılaştığında o engeli aşmak için farklı çözümler denemek yerine durumu kabulleneceğini belirtmiştir. Örneğin, “Kumsal: *Yani olmuyorsa başka alana yönelirim. Büyük ihtimalle denerim engeli aşamıyorsa başka bir yola saparım,*” cevabını verirken Ayla ve Simge de buna benzer yanıt vermişlerdir. Bunun yanı sıra az sayıda katılımcı sadece tek çözüm deneyerek engeli aşmaya çalışacağını belirtmiştir. Örneğin, “Gürkan: *Aslında bazen her şeyi bırakmayı düşünürüm. Çok fazla farklı çözüm yolu düşünmem,*” diyerek hedef için tek çözüm yolu olduğuna işaret ederken Kıvanç ve Emre de buna benzer yanıt vermiştir.

Eyleyici düşünme alt kategorisinde katılımcıların büyük çoğunluğu hedefleriyle ilgili engellerle karşılaştığında duygu durumlarının olumsuz olduğunu ve bu durumu aşıktan sonra engeli aşmayı düşündüklerini belirtmiştir. Bunu, ”Feride: *Moralimi düşürmemeye çalışırım. Çünkü eğer moralimi düşürürsem, önümdeki sorunlar gittikçe katlanarak benim moralimi düşürmeye devam eder,*”, “ Ayaz: *İlk önce bayağı bir sorgulamasını yaparım ben. O kadar düşünürüm ki başım ağrır. Olabildiğince rasyonalist yaklaşıma çalışıyorum mantıksal olarak. Biraz sinirlendikten sonra çözüme kavuşturabilirim,*” ve “Serdar: *İşte zorlandığım konular olsun, işte bazı anlamadığım konular olsun birçok engel çıkıyor. Ama bu engellerin üzerine gitmezsem ve eğer görmezden gelirim bu engeller hayat boyu benimle gelecek,*” ifadesini kullanırken Bülent, Gürkan, Ekrem, Emre, Cansın, Tarık, Ceylin, Demet, Levent, Kıvanç, Simge, Nil, Kumsal ve Rüya da benzer yanıtlar vermiştir.

Katılımcıların çoğu geçmiş başarıları düşünmenin hedefe ulaşma ve hedefle ilgili öne çıkan engelleri aşmada yardımcı olduğunu belirtmiştir. Bununla ilgili,” Serdar: *Geçmişteki başarılarım beni daha çok motive ediyor açıkçası. Yani ben bunu başardım bunu da başarabilirim düşüncesiyle hareket ettiğim zaman daha çok hırslanıyorum. Yani bir başarım*

olduğu zaman o başarılar beni daha büyük başarılarla sürüklüyor,” ve “Nil: Kendimi motive etmek için bazen hani sen bunu bir kere yapmıştın, bak şurada ne güzel şeyler başarmıştın ya da işte kendimi kötü ya da yetersiz hissettiğimde, dönüp bir baktığımda sen de burada çok iyi bir şey yapmıştın. Ya da işte şu insanı mutlu edebildin. Şunu başarabildin. Onun gibi motivasyonlar verebiliyorum mesela kendime,” ifadelerini kullanırken Gürkan, Doğan, Emre, Cansın, Ayaz, Tarık, Ceylin, Levent, Simge ve Nil de benzer yanıtlar vermiştir. Ayrıca katılımcıların azı hedefe ulaşmada engeller çıktığında, bu engeli aşmak için destek aradığını belirtmiştir. “Simge: Bazen kendimi kötü hissediyorum. Hatta bazı durumlarda çaresiz hissediyorum. Ama bazen birilerine danışma gereksiniminde bulunuyorum. Yani öyle. Genelde öğretmenler, babamla konuşuyorum. Anlatmak iyi geliyor bir sorun olduğunda,” cevabını verirken Ekrem, Emre, Ayla, Ayaz, Feride, Nil benzer yanıtlar vermişlerdir.

Katılımcıların azı hedefle ilgili bir engelle karşılaşıldığında hayal kurarak hedefe ulaşmak için kendilerini motive ettiğini belirtmiştir. Örneğin, ”Doğan: Genelde geleceğimi düşünüyorum. Daha iyi bir insan olmayı düşünüyorum. Daha başarılı olmayı düşünüyorum. Öyle kendimi daha motive ederek daha çok hırs yapıyorum,” yanıtını verirken Ayla, Cansın, Ayaz, İnci benzer yanıtlar vermiştir.

Katılımcıların umut ile ilgili görüşlerinde çoğunluğunun alternatif çözüm yollarını düşündükleri ve olumsuz duygu durumlarıyla baş etmeleri umut düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir.

4.2.2. Lise Öğrencilerinin Çocukluk Deneyimleri İle İlgili Görüşleri

Lise öğrencilerinin çocukluk deneyimlerine ilişkin görüşlerinin alınması sonucunda çocukluk deneyimleri teması altında olumlu deneyimler ve olumsuz deneyimler olmak üzere iki alt kategori oluşturulmuştur. Katılımcıların verdiği cevaplardan yola çıkılarak oluşturulan kodlar, alt kategoriler ve tema aşağıda verilmiştir.

Tablo 15. Çocukluk Deneyimleri Temasına Ait Alt Kategoriler ve Kodlar

TEMA	ALT KATEGORİ	KOD
Çocukluk Deneyimleri	Olumlu Deneyimler	Değerlilik Mutlu Anılar Kardeşlik Bağları Destek Görme Aile İle Vakit Geçirme Anne Baba İlişkisi
	Olumsuz Deneyimler	Baskı Ebeveyn Yokluğu İlgisizlik Sorunlu Aile İlişkileri

Çocukluk deneyimleri teması altındaki verilen cevaplar incelendiğinde, katılımcıların cevapları, olumlu deneyimler ve olumsuz deneyimler olmak üzere iki alt kategoriden oluşmaktadır. Katılımcıların görüşlerine göre olumlu deneyimler; mutlu anılar, destek görme, kardeşlik bağları, aile ile vakit geçirme ve anne baba ilişkisi kodlarından oluşurken, olumsuz deneyimler ise baskı, ebeveyn yokluğu, sorunlu aile ilişkileri ve ilgisizlik kodlarından oluşmaktadır. Olumlu deneyimler alt kategorisinde katılımcıların çoğu çocukluk anılarında değer gördüklerini belirten ifadeler kullanmıştır. Örneğin, “Doğan: *Ben en küçük olduğum için zaten annemle babam bana yeterince fazla sevgi veriyor. Yani nasıl desem değer veriyor*”, “Ayaz: *Yani ilgilerini hissedebiliyorum. Hatta bazen diğer çocuklardan çok ayrıcalık yaptıklarını bile düşünüyorum*” ve “Ayla: *Beni çok severler. Evin en küçük çocuğu olduğum için,*” cevabını verirken Gürkan, Emre, Serdar, Levent, Feride, Kıvanç, Simge, Nil, İnci de benzer cevaplar vererek çocukken değer gördüklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların yarısı çocukluklarıyla ilgili mutlu anılara yönelik ifadeler kullanmıştır. Katılımcılardan “Feride: *Aile ortamım güzeldi. Sıcak tatlı bir ev. Güzel şeyler hatırlatıyor. Genel olarak kötü şeyleri hatırlamayı seven bir insan değilim. O yüzden hep tatlı şeyler aklıma geliyor. Abilerimle yaptığım oyunlar, anneme yardım edişim falan o tarz şeyler,*” ve “Ceylin: *Sürekli keşke böyle olsaydı dediğim hayatı ailem bana yaşattı. Sıcak bir ortam hatırlıyorum,*” şeklinde çocukluk döneminde mutlu anılar anımsadığını belirtirken, Bülent, Gürkan, Emre, Ayaz, Tarık, Demet, Levent, İnci de buna benzer görüşler ifade etmişlerdir. Çocukluk dönemi ile ilgili katılımcılardan azı destek görme ile ilgili ifadeler kullanmıştır. “Nil: *Annemin babamın beni şey yaptığını biliyorum yani şunu da yap, bunu da yap, buna da katıl gibisinden. O özgüveni verdiklerinden çok eminim. Şu anda çok işime yaradığını söylüyorum,*” ifadesiyle çocukluk döneminde destek gördüğünü belirtirken aynı şekilde Emre, Serdar, Ceylin, Demet, Kumsal da çocukluk döneminde aileden destek gördüklerini belirtmişlerdir. Ayrıca katılımcılardan az bir bölümü çocukluk dönemiyle ilgili anılarında kardeşleriyle olan anılardan da söz etmiştir. “Feride: *Garip bir şekilde büyük abime kendimi çok yakın hissedirdim küçükken. Hep onu böyle çok severdim. Ailedeki en sevdiğim kişi olduğumu düşünürdüm,*” şeklinde çocukluk dönemi anılarında kardeşlik bağından bahsederken Doğan, Cansın, Ayaz, Simge, Nil de benzer yanıtlar vermişlerdir.

Çocukluk dönemi anılarında az sayıda katılımcı aile ile birlikte zaman geçirmeye yönelik ifadeler kullanmıştır. “Levent: *Hep birlikte oturarak zaman geçiren anılar geliyor aklıma, yani beraber otururarak zaman geçirilen anılar geliyor aklıma,*” diyerek çocukluğundan

beri sürekli aile ile birlikte zaman geçirdiğini belirtirken Ayla, Serdar, Ceylin, Demet de benzer yanıtlar vermiştir.

Çocukluk dönemine ilişkin anılarda katılımcılardan ikisi, anne baba ilişkisinin çocukluk dönemini etkilediğini belirtmiştir. Katılımcılardan “Tarık: *Genel olarak babam bir şeye sert davranırsa, annem onu yumuşatmaya çalışırdı. Birbirlerini dengelerlerdi. O denge zaten çok önemli. O denge olmazsa herhalde ben ben olmazdım,*” derken Ceylin de benzer bir şekilde yanıt vermiştir.

Katılımcıların olumlu çocukluk deneyimlerine ilişkin anılarının varlığının yanı sıra olumsuz deneyimler anımsayan katılımcılar da olmuştur. Bu olumsuz deneyimler içerisinde en sık çocukluk döneminde baskı görme öne çıkmıştır. Katılımcılardan “Cansın: *Hem eğitim hem arkadaş çevresi baskısı. Duşa girme saatimi bile belirledikleri oluyordu. Annem sanırım böyle çocuklarını sistematik büyütmek istiyordu sanırım. Şu saatte gelmelisin, bununla konuşmalısın, derslerin böyle olmalı, televizyon izlememelisin, telefonla oynamamalısın,*” yanıtını verirken Emre, Ayaz, Feride, Simge, Nil, Kumsal da benzer şekilde yanıt vermişlerdir. Ayrıca katılımcıların çok az bir kısmı çocukluk dönemine ilişkin anılarda ebeveyn yokluğuna yönelik ifadeler kullanmıştır. “Ekrem: *Çocukluk dönemim çok kötü geçti. Kötü hissettim. Annem ve babam çok sıkıntı yaşadı. Dövüştükleri için annem ayrıldı babamdan. 5-6 sene çocukken annesiz yaşadım. Küçük kardeşlerim de annesiz yaşadığı için çok kötüydü,*” diyerek ebeveyn yokluğunun çocukluk dönemini olumsuz etkilediğini belirtirken Kumsal ve Cansın da benzer yanıtlar vermişlerdir.

Katılımcıların çok az bir bölümü çocukluk dönemi anılarında ilgisizlikle ilgili ifadeler kullanmıştır. “Cansın: *Babam buraya geldiğinde ağabeyimle uğraşmak zorunda kaldığı için kafası dolu oluyor. Bu sefer hiç vakit ayıramıyor. Mesela diğerlerine öyle değil, ilk üç çocuğuna çok ilgili. Bir sürü fotoğrafları var. Bizim babamla toplasan iki tane bile fotoğrafımız yoktur bence,*” şeklinde cevap verirken “Ayaz: *Babamla küçüklükten beri çok sıkıntı yaşadım. Aklıma sıkıntıdan başka bir şey gelmiyor. Benimle çok vakit geçirmezdi. Mesela ben sekizinci sınıfa geldiğimde annemin ısrarıyla masa tenisine falan gittik. Bolu’ya seyahate gittik. Neden bilmiyorum annemin zoruyla olduğu hissi var,*” ve “Rüya: *Mesela iyi okullarda okudum. Etütlere gittim. Çünkü evde bana vakit ayıran hiç kimse yoktu, abim, annem, babam hiç,*” şeklindeki ifadelerinde çocukluk dönemlerinde ilgisiz kaldıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların çok az bir kısmı çocuklukla ilgili anılarında sorunlu aile ilişkileri ile ilgili ifadeler kullanmıştır. “Cansın: *Huzursuz hissederdim, hep öyleydi. Hep böyle bir acaba gene tartışma mı çıkacak, acaba gene gerginlik mi olacak gibi bir his oluyordu,*” diyerek çocukluk döneminde

aile ilişkilerinin sorunlu olduğuna işaret ederken, Rüya da benzer yanıt vererek aile ilişkilerinin sorunlu olduğunu belirten yanıt vermiştir.

Katılımcıların çoğunluğu çocukluk deneyimleri ile ilgili olumlu anıları ifade ederken olumsuz anıları da ifade eden katılımcılar olmuştur. Olumsuz çocukluk deneyimleri ile ilgili ifadeler kullanan katılımcıların bir kısmı çocukluk dönemi ile ilgili olumlu deneyimlerini de belirtmiştir. Ayrıca olumsuz çocukluk deneyimlerinden ilgisizlik ile ilgili anılarını paylaşan katılımcılardan bu ilgisizlik durumu ile kardeşlik bağları sayesinde telafi etmeye çalıştıklarını belirtenler olmuştur. Örneğin, “Cansın: *Her şeyimle ablam ilgileniyordu. Mesela evde bir kavga olduğu zaman çocuğun gözünün önünde böyle şeyler yapmayın diyordu. Hep ablam düşünüyordu. Ablama karşı inanılmaz bir hayranlık duygusu oluşmuştu o dönem,*” ve “Ayaz: *En büyük ablam vardı. Size somut bir örnek veremem ama koruduğunu hissediyordum. Arkamda durduğunu hissediyordum,*” cevapları ile anne ya da babalarından alamadıkları bu ilgiyi kardeşlik bağları sayesinde telafi etmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. “

4.2.3. Lise Öğrencilerinin Başarı Motivasyonları İle İlgili Görüşleri

Lise öğrencilerinin başarı motivasyonuna ilişkin görüşlerinin alınması sonucuna başarı motivasyonu teması altında hedef, ödüller, sosyal ilişkiler ve kişilik özellikleri olmak üzere dört alt kategori oluşturulmuştur. Katılımcıların verdiği cevaplardan yola çıkılarak oluşturulan kodlar, alt kategoriler ve tema aşağıda verilmiştir.

Tablo 16. Başarı Motivasyonu Temasına Ait Alt Kategoriler ve Kodlar

TEMA	ALT KATEGORİ	KOD
Başarı Motivasyonu	Hedef	Başarma Zorunluluğu Hedefe Bağlılık Sonuca Odaklanma
	Ödüller	Konforlu Yaşam Saygınlık Takdir/Onay
	Sosyal İlişkiler	Aile Desteği Aileyi Gururlandırma İsteği Çevre Desteği
	Kişilik Özellikleri	Hırs İnat Düzenlilik Azim Merak

Başarı motivasyonu teması altındaki verilen cevaplar incelendiğinde, katılımcıların cevapları hedef, ödüller, sosyal ilişkiler ve kişilik özellikleri olmak üzere dört alt kategoriden oluşmaktadır. Katılımcıların görüşlerine göre hedef alt kategorisi; hedefe bağlılık, başarma zorunluluğu ve sonuca odaklanma kodlarından, ödüller alt kategorisi konforlu yaşam, saygınlık, takdir/onay kodlarından, sosyal ilişkiler alt kategorisi aile desteği, aileyi gururlandırma isteği, çevre desteği kodlarından ve kişilik özellikleri alt kategorisi hırs, inat, düzenlilik, azim, merak ve sorumluluk kodlarından oluşmaktadır.

Başarmak istedikleri hedefe harekete geçmek için o hedefi başarmak zorunluluğu ile ilgili ifadeler kullanan az sayıda katılımcı olmuştur. Örneğin, “Ayla: *Ya onu yapmasam benden başkası yapamaz ki kimse. Her koyun kendi bacağından asılır. Kimse benim için harekete geçmeyecek. Sadece söylüyorlar işte. Yol gösteriyorlar. Onu yapacak olan benim. Benden başka kimse yapamaz,*” ve “Feride: *Bir şeye ne zaman başlasam bitirmek zorunda hissediyorum kendimi. Aynı şekilde hedeflerde bu önemli olduğu için bu önemli bir etken,*” ifadelerini kullanırken Cansın, Ayaz, Simge, Nil, Rüya da benzer yanıtlar vererek hedeflerini başarmak zorunda hissettikleri için hareket geçtiklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların az bir kısmı hedef alt kategorisinde hedefe bağlılık ile ilgili ifadeler kullanmıştır. “Levent: *Eğer gerçekten o hedefi istiyorsam, bu beni büyük ölçüde harekete geçirir,*” ve “Demet: *Yani mesela ben resim öğretmeni olmak istiyorum ve bunun için elimden geleni yapacağım ve hani güzel bir üniversiteye gitmek istiyorum. Güzel bir gelecek güzel bir meslek,*” ifadeleriyle hedeflerine olan bağlılığın harekete geçmelerinde etkili olduğunu belirtirken Gürkan, Ekrem, Ayla, Simge de benzer ifadeler kullanmışlardır. Bunun yanında katılımcıların az bir kısmı hedefe harekete geçmede sonuca odaklanma ile ilgili ifadeler kullanmıştır. “Simge: *Önemli olan zaten şu anda yaşıyorum. Önemli olan ilerisi. İleriyi de şekillendirmek gerekiyor,*” ve “Kumsal: *Hayal etmeyi çok seviyorum ben. Büyük ihtimalle ileride ne olacağımı düşünüyorum. Meslek olarak ileride ne yapacağımı düşünürüm ya da ne bileyim mesela hayallerim varsa, ileride bu hayallerim gerçekleşirse ne olacağını düşünüyorum açıkçası,*” diyerek hedefe harekete geçmelerinde sonuca odaklandıklarını belirten ifadeler kullanırken Ayla, Nil, İnci, Rüya da benzer yanıtlar vermişlerdir.

Katılımcılarda hedefin sonunda elde edecekleri ödüllerin de kendilerini harekete geçirebileceğini belirtenler olmuştur. Bu ödüller katılımcıların cevaplarına göre konforlu yaşam, saygınlık ve takdir/onay olarak kodlanmıştır. Katılımcıların az bir kısmı hedefe harekete geçmelerinde konforlu yaşama yönelik ifadeler kullanmıştır. Örneğin, “Emre: *Hayat şartları. Hayat zor hocam. Para olmadan mutluluk bile olmuyor. Bunu siz de bilirsiniz hocam. Para*

olmadan olmuyor. Benim bu kadar isteme sebebim hayat şartları. Parayı istiyorum. Çünkü parayı bir daha istememek için istiyorum,” ve “*Rüya: Gelecekte iyi bir yaşam sürmek istiyorum. Para o kadar önemli olmasa bile parasızlık huzursuzluğu illaki yaratıyor. Çok fazla yükseklerde gözüm yok. Ama daha iyi bir yaşam isterim. Hani hobilerimi gerçekleştirebilecek kadar. Kendime aileme iyi bakacak kadar,*” şeklinde cevap vermişlerdir. Benzer şekilde Cansın, Serdar, Tarık, Ceylin, Demet, Kıvanç da cevaplarında hedeflerinin sonunda elde edecekleri maddi kazanç ile konforlu bir yaşam sürmek istediklerini belirtmişlerdir. Bunun yanında katılımcıların çok az bir kısmı saygınlık ile ilgili ifadeler kullanmıştır. “*Doğan: İlerde büyük bir insan olmak istiyorum, sevilen, sayılan, değer gören. O yüzden onlar etkili olunca daha çok çalışma isteği geliyor,*” ifadesini kullanırken Ceylin ve Levent de buna benzer yanıtlar vererek hedeflerinin sonunda saygınlık kazanmak istediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca katılımcılardan hedeflerine ulaştıklarında takdir/onay görmenin kendilerini hedef için motive ettiğini belirten çok az sayıda katılımcı olmuştur. Örneğin, “*Kumsal: Birileri beni anlasın diye yapmak isterim bir şey yapıyorsam,*” cevabını verirken Ayaz ve İnci de buna benzer yanıtlar vermişlerdir.

Katılımcıların çok bir kısmı sosyal ilişkilerin de hedefe harekete geçmelerinde etkili olduğunu belirtmiştir. Örneğin, “*Feride: Eğer ailemden birisinin desteği olduğunun farkına varırsam bu beni kat kat daha harekete geçirir. Yani sonuç olarak aile özel ve çok değerli bir kavram olduğu için bu beni harekete geçirir gibi geliyor,*” cevabını verirken Doğan, Tarık ve Ceylin de benzer yanıtlar vererek hedefe harekete geçmelerini aile desteğinin kolaylaştırdığını belirtmişlerdir. Aile desteğinin yanında katılımcılardan aileyi gururlandırma isteğinin de hedefe harekete geçmede etkili olduğu cevabını verenler de olmuştur. Örneğin, “*Cansın: Babamın böyle şey demesi bile yeterli ya benim kızım bu seviyeye ulaştı demesi bile yeterli. Babamın mutlu olduğunu görmek istiyorum aslında,*” cevabını verirken Emre, Ceylin ve Rüya da benzer yanıtlar vermiştir. Buna ek olarak sosyal ilişkiler alt kategorisinde arkadaş ve öğretmen gibi çevre desteğinin de hedefe harekete geçmede etkili olduğunu belirten katılımcılar olmuştur. “*Ekrem: Dış destek. Öğretmenlerimden ve arkadaşlarımdan destek,*” diyerek çevre desteğine yönelik ifade kullanırken Cansın da benzer yanıt vermiştir.

Katılımcılar hedeflerine harekete geçmelerinde kişilik özelliklerinin de etkili olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcıların cevaplarından hedefe harekete geçmede etkili olan kişilik özellikleri sırasıyla hırs, inat, düzenlilik, azim ve merak olarak kodlanmıştır. Katılımcıların az bir kısmı hedefe harekete geçmede hırsın etkili olduğunu belirten ifadeler kullanmıştır. Örneğin, “*Simge: Hırs, bu duygu geçiriyor,*” ve “*Kumsal: Arkadaşlarıma bakınca hani onlar yapıyor ben niye yapmayayım,*” ifadelerini kullanırken Ayaz, Serdar, Tarık, Feride ve Nil de benzer yanıt vermiştir. Kişilik özellikleri alt kategorisinde inadın da hedefe hareket geçirmede

etkili olduğunu belirten az sayıda katılımcı olmuştur. Örneğin, “Feride: *Bir hedef koyuyorsam onu mutlaka yapıyorum,*” ifadesini kullanırken İnci, Kumsal, Ayaz ve Cansın da benzer yanıt vermiştir. Hedefe harekete geçmede az sayıda katılımcı kişilik özelliklerinden düzenliliğin etkili olduğunu belirtmiştir. Örneğin, “Bülent: *Düzenliyim,*” ifadesini kullanırken Doğan, Emre, Ayaz ve Demet de benzer ifadeler kullanarak düzenli olmalarının hedeflerine harekete geçmelerinde etkili olduğunu belirtmiştir. Katılımcıların çok az bir kısmı hedefe harekete geçmelerinde azmin etkili olduğunu belirten ifadeler kullanmıştır. “Serdar: *Azim geliyor aklıma,*” ifadesini kullanırken Levent ve İnci de benzer yanıt vermiştir. Ayrıca merakın da hedefe hareket geçmede etkili olduğuna yönelik ifadeler kullanan çok az sayıda katılımcı olmuştur. Örneğin, “Cansın: *Sanırım meraklı olmam,*” ifadesini kullanırken Rüya da benzer yanıt vermiştir.

Katılımcıların görüşlerine göre bireysel özelliklerin daha motive edici olduğu görülmektedir. Katılımcıların yanıtlarına göre hedef ve konforlu yaşamın harekete geçmeleri için motivasyon sağladığı görülmüştür. Katılımcıların en fazla konforlu yaşam alt kategorisinde ödülün motive ettiği görülmektedir. Katılımcıların çok az bir kısmı da sosyal ilişkilerin başarı motivasyonunu etkilediğini belirtmiştir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular literatür çerçevesinde tartışılmış ve yorumlanmıştır. Araştırmada zenginleştirilmiş desen kullanıldığı için nitel ve nicel bulguların tartışması bir arada verilmiştir.

5.1. Lise Öğrencilerinin Umud Düzeylerinin Demografik Değişkenlere Göre Tartışılması

Araştırmada lise öğrencilerin umud düzeyleri ile yaş arasındaki ilişkiyi incelemek için yapılan analiz sonucunda öğrencilerin umud düzeyinin yaştan etkilenmediği görülmüştür. Benzer şekilde Merkaš ve Brajša-Žganec (2011) ortaokul çağındaki yaşları 10-15 arasında değişen öğrencilerde umud düzeyinin yaşla birlikte değişmediği sonucuna ulaşmışlardır. Ancak Venning vd. (2009) araştırmalarında ergenlerde yaş arttıkça kadınlardaki umud puanının düştüğünü, erkeklerin umud puanının yükselmeye devam ettiğini ortaya koymuşlardır. Ayrıca Hendricks-Ferguson (2006) araştırmasında orta ergenlikteki erkeklerin, erken ergenlikteki erkeklere göre daha umutlu olduğunu belirtmiştir. Mevcut araştırmada öğrencilerin hedefleri yaşa göre değişebilse de bu hedefler için besledikleri umud düzeyinin hedeften bağımsız bir şekilde kişiye özel olması sonucu açıklayabilir.

Lise öğrencilerinin umud düzeyi cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu bulguyu destekler şekilde umud düzeyinin cinsiyete göre anlamlı fark göstermediği sonucuna ulaşan başka araştırmalar da mevcuttur. Literatürde umud düzeyinin cinsiyete göre değişmediği sonucuna ulaşan araştırmalar bulunmaktadır (Ritchie, 2001; Kemer ve Atik, 2005; Vacek vd., 2010; Merkaš ve Brajša-Žganec, 2011; Marques vd., 2011; Otis, 2016; Çankaya ve Canbulat, 2017). Bu sonuçlardan farklı biçimde erkeklerin kızlara göre daha umutlu olduğunu gösteren araştırmalar (Venning vd., 2009; Çiçek, 2021) olduğu gibi, kızların erkeklere göre daha umutlu olduğunu gösteren (Hendricks-Ferguson, 2006; Bernardo, 2014) araştırmalar da mevcuttur. Bu araştırmada ise cinsiyete göre umud düzeyinin farklılık göstermemesinin sebebinin umudun kişilere özel olması ve umud edilen konuların da kişiye özel olması olduğu düşünülmektedir.

Öğrencilerin umud düzeyleri okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Berber ve Eker (2018) araştırmasında kız meslek lisesi öğrencilerinin, fen lisesi ve anadolu lisesi öğrencilerine göre amaca ulaşmada daha çok motive olduğu, anadolu lisesi öğrencilerinin

ise fen lisesi öğrencilerine göre amaca ulaşmak için alternatif yollar belirleyebildikleri sonucuna ulaşmışlardır. Yılmaz (2017) ise araştırmasında ortaokul öğrencilerinin umut düzeyinin imam hatip ortaokulu öğrencilerinden önemli düzeyde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğrencilerin umut düzeyleri sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu sonuçla benzer şekilde Aydoğan'ın (2010) araştırmasında sınıf düzeyine göre umut seviyesinde anlamlı bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Fraser vd. (2021) araştırmalarında liseye geçişten önce oluşabilecek büyük bir umut azalması dışında umut düzeyinin sınıf düzeyleri arasında benzer olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmacılar 6, 7, 8, 9 ve 10. sınıf öğrencilerindeki umut düzeyinin yalnızca 8. sınıfta düştüğü, 9. sınıfta ise bu durumun düzeldiği sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçtan farklı şekilde Otis vd. (2016) araştırmalarında sınıf düzeyi ile umut arasında anlamlı bir farklılık olduğu, 6. sınıf öğrencilerinin 7.ve 8. sınıf öğrencilerine göre umut düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ciarrochi vd. (2015) araştırmalarının başında kızların erkeklere göre yüksek olan umut düzeylerinin 10. sınıfa kadar sınıf düzeyi arttıkça hızla azaldığı sonucuna ulaşmışlardır. Mevcut araştırmada öğrencilerin buldukları okul türü ve sınıf düzeyinden bağımsız bir şekilde kendilerine özgü bir hedeflerinin olması ve bu hedefin bireysel olarak anlamlı olması bu sonuçları açıklayabilir.

Araştırmanın bir diğer bulgusuna göre lise öğrencilerinin umut düzeyleri doğum şekline göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Bu sonuç normal ya da sezaryen doğan öğrencilerin umut düzeylerinin benzer olduğunu göstermektedir. Umudun bebeklik döneminden itibaren geliştiği (Snyder vd., 1997) ve ebeveynliğin umut üzerindeki etkisinin öncelikle bağlanma süreçleri aracılığıyla uyguladığı (Shorey vd., 2003) bilinmektedir. Buna göre anne ve babaya güvenli bağlanmanın umut düzeyini arttırdığı ve umut ile bağlanmanın ilişkili olduğunu gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Çankaya ve Canbulat, 2017; Jiang vd., 2013). Literatürde sezaryen doğum yapan annelerin normal doğum yapan annelere göre daha yüksek oranda anne bebek bağlanma sorunu yaşadığını gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Cetisli vd., 2018; Ebrahimi vd., 2020; Seven vd., 2020). Ancak bu araştırmanın katılımcılarını lise öğrencileri oluşturmaktadır ve ergenlerde sınıf düzeyi arttıkça ebeveyn bağlılığı azalmaktadır (Jiang vd., 2013). Umutlu düşünme bireysel olduğundan ve ergenlik döneminde ebeveyn bağlılığının azalması öğrencilerin doğum şekillerinin umut düzeyinde etki etmemesini açıklayabilir.

Öğrencilerin umut düzeyleri ile kardeş sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Bu bulgudan farklı şekilde Aydoğan (2010) araştırmasında 4 ve üzerinde

kardeşi olan çocukların umut düzeylerinin 1, 2 ve 3 kardeşe sahip çocuklardan daha düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğrencilerin umut düzeyleri ile doğum sırası arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bu sonuçlar benzer şekilde Tarhan ve Bacanlı (2016) da doğum sırasının umut düzeyinde farklılaşmaya neden olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Aydoğan (2010) araştırmasında 1. sırada doğan çocukların 2., 3., 4. ve üzeri sırada doğan çocuklara göre daha umutlu oldukları sonucuna ulaşmıştır. Aynı çalışmada 2. sırada doğan çocukların da 4 ve üzeri doğan çocuklardan daha yüksek umut düzeyine sahip olduğu görülmüştür. Mevcut çalışmada, öğrencilerin içinde bulunduğu aile yapısı umudun öğrenilmesinde etkili olsa da tek başına umut düzeyinin anlaşılması için yeterli olmaması, umudun bireysel olarak anlamlı olması, kardeş sayısı ve doğum sırası ile umut arasındaki ilişkinin anlamlı çıkmaması sonucunu açıklayabilir.

Öğrencilerin umut düzeyleri aile ile vakit geçirmeye göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Bu sonuçtan farklı şekilde Lorenzo-Blanco vd. (2022) çalışmalarında olumlu aile işleyişi yüksek olan ergenlerin daha yüksek umut düzeyine sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aynı şekilde Jiang vd. (2013) ebeveyne bağlanma ile umudun karakter gücü arasındaki ilişkiyi destekleyerek, ergenlik döneminde ebeveynlerle etkileşimlerin kişinin hedef odaklı düşünme ve motivasyonunu şekillendirmede önemli olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde Merkaš ve Brajša-Žganec (2011) de çocuklardaki yüksek umut düzeylerinin, yüksek sosyal destek ve yüksek aile uyumu ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Sui-chu vd. (2021) çalışmalarında ailelerinin sosyoekonomik seviyesinden bağımsız olarak destekleyici ve ilgili ebeveynlerin genç yetişkinlerin umudunu şekillendirmede önemli bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Literatürdeki çalışmalara bakıldığında aile ile vakit geçirmenin umut düzeyini arttırdığı yönünde bir sonuç çıkması beklenilse de, bu çalışmaya katılan öğrencilerin aile ile vakit geçirmeyi (en az bir öğünde aile ile birlikte olma) nasıl algıladığı, birlikte bulunulan ortam ve genel aile dinamiğinin yapısının sonucun bu şekilde olmasına etki ettiği düşünülmektedir.

Öğrencilerin umut düzeyleri bir işte çalışma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Genelde ailesinin sosyoekonomik durumu iyi olmayan çocuklar okul dışında bir işte çalışmak durumunda kaldıkları görülmüyor. Literatürde sosyoekonomik durum ve umut düzeyi ile ilgili çalışmalar bulunmaktadır. Otis vd. (2016) öğrencilerin sosyoekonomik durumlarının umut düzeyi arasında anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Buna göre düzenli öğle yemeği alan öğrencilerin umut düzeyleri ücretsiz öğle yemeği alan öğrencilerden daha yüksektir. Dixson vd. (2017) çalışmalarında 11-18 yaşları arasındaki düşük

sosyoekonomik düzey bildiren öğrencilerin umut düzeylerinin yüksek sosyoekonomik duruma sahip öğrencilere göre daha düşük olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Mevcut araştırmaya katılan öğrencilerin bir işte çalışmasının maddi kazanç elde etme ve erken yaşlarda bir iş öğrenme amacıyla yapıldığı düşünülmektedir. Çalışan öğrenciler için erken yaşlarda bir iş öğrenmelerinin desteklenmesi ve gelecek yaşam için bir meslek öğrenmenin avantajlı olduğunun düşünülmesi çalışan ve çalışmayan öğrencilerin umut düzeylerinin farklılaşmamasını açıklayabilir.

Bir diğer sonuca göre öğrencilerin umut düzeyleri sanat/sporla uğraşma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Sanat/sporla uğraşan öğrencilerin umut düzeyleri sanat/sporla uğraşmayan öğrencilerden daha yüksektir. Bu sonucu destekler şekilde Miller vd. (2007) çocuklarda ve ergenlerde ders dışı etkinliklerin ve sporun umudu teşvik ettiğini belirtmişlerdir. Ulukan' ın (2020) lise öğrencileri ile ilgili araştırmasında spor yapan öğrencilerin umut düzeylerinin spor yapmayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çanakçı' nın (2015) çocuk korosunda şarkı söyleyen ve söylemeyen çocukların umut düzeylerinin karşılaştırdığı araştırmasında ise koroda şarkı söyleyen çocukların umut düzeylerinin söylemeyenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bu sonucunun sanat/ sporla uğraşan öğrencilerin yetenekleri doğrultusunda hareket etmeleri, öğrenmek için çaba göstermeleri, sanat/sporla ilgili öğrenme ve kendilerini geliştirmeye yönelik hedeflerinin olması daha çok motive olmalarını sağlayıp umudun öğelerinden eyleyici düşüncelerine etki ederek umut düzeylerinin artmasına katkı sağladığı düşünülmektedir.

5.2. Lise Öğrencilerinin Çocukluk Deneyimlerinin Demografik Değişkenlere Göre Tartışılması

Araştırmada lise öğrencilerinin çocukluk deneyimleri yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu sonuçla benzer biçimde Aydın ve Çiftçi-Karaca (2016) araştırmalarında ergenlerin fiziksel ve duygusal istismara maruz kalmaları ile yaşları arasında istatistiksel bir anlamlılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçtan farklı şekilde Sofuoğlu vd. (2014) ise olumsuz çocukluk deneyimlerinin sıklık ve deneyim türü fark etmeksizin çocuğun yaşına bağlı doğru orantılı olarak arttığı sonucuna ulaşmıştır.

Lise öğrencilerinin çocukluk deneyimlerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Benzer şekilde Doğan ve Aydın (2020) araştırmalarında çocukluk deneyimlerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Aynı şekilde Hunt vd.

(2016) olumsuz çocukluk deneyimlerinde cinsiyete göre farkın olmadığını belirtmiştir. Şahin (2018) araştırmasında çocukluk deneyimleri algısının cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Li vd. (2015) tıbbi ihmal dışındaki çocukluk deneyimlerinin cinsiyete göre anlamlı farklılaşmadığı ancak regresyon analizinde kız olmanın ihmalde koruyucu bir faktör olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuçtan farklı şekilde erkeklerin kadınlara göre daha yüksek oranda olumlu çocukluk deneyimi puanlarına sahip olduğunu bildiren araştırmalar (Doğan ve Yavuz, 2020) bulunduğu gibi, erkeklerin kadınlara göre daha fazla olumsuz çocukluk deneyimi yaşadığı sonucuna ulaşan (Karadeniz, 2008; Zeren vd., 2012; Yöyen, 2017; Marryat ve Frank, 2019) araştırmalar da bulunmaktadır. Aydın ve Çiftçi-Karaca (2016) araştırmalarında erkek çırakların hem fiziksel hem de duygusal istismara daha fazla oranda maruz kaldığını belirtmişlerdir. Bu sonuçların aksine Keesler vd. (2020) olumsuz çocukluk deneyimlerinin erkeklere göre kızlarda daha yüksek oranda olduğu sonucuna ulaşmıştır. Martin vd. (2021) araştırmalarında kadınların erkeklere göre duygusal ve cinsel istismar yaşama olasılığının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sofuoğlu vd. (2014) ihmalin kızlarda daha yüksek oranda olduğunu, fiziksel olumsuz çocukluk deneyimlerinin de erkeklerde daha yüksek oranda olduğunu, fiziksel olumsuz çocukluk deneyimlerinin de erkeklerde daha yüksek oranda olduğunu ulaştırmıştır. Çocukluk deneyimlerinin cinsiyetten bağımsız bir biçimde riskli bir çevrede ve dezavantajlı bir durumda bulunup bulunmamanın etkisiyle şekillenmesi araştırmanın bu sonucunu açıklayabilir.

Öğrencilerin çocukluk deneyimlerinin okul türü bakımından anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Fen lisesinde öğrenim gören öğrenciler çocukluk deneyimlerini anadolu lisesi, mesleki ve teknik anadolu lisesi ve anadolu imam hatip lisesindeki öğrencilerden daha az olumsuz anımsamaktadır. Bu sonuçla benzer biçimde Karakulak (2018) araştırmasında meslek lisesindeki öğrencilerin fen ve anadolu lisesindeki öğrencilerden olumsuz çocukluk deneyimlerini daha yüksek düzeyde anımsadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonucun aksine İme (2018) araştırmasında anadolu, mesleki ve teknik anadolu lisesi ile fen liselerinde öğrenim gören öğrencilerin olumsuz çocukluk deneyimlerinin okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Crouch vd. (2021a) araştırmalarında olumlu çocukluk deneyimlerinin okul başarısı ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Fen lisesindeki öğrencilerin okul başarısı diğer okul türlerinde eğitim gören öğrencilere göre daha yüksektir. Araştırmanın bu sonucunun diğer okul türlerindeki öğrencilere göre fen lisesindeki öğrencilerin olumlu çocukluk deneyimlerini daha fazla yaşamaları ve destekleyici bir çevrede büyümelerinden kaynaklı olduğu düşünülmektedir.

Araştırmada çocukluk deneyimlerinin sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Şahin (2018) çocukluk deneyimi algısının sınıf düzeyine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Keesler vd. (2020) araştırmalarında ortaokul ve lise öğrencileri içinde en yüksek olumsuz çocukluk deneyimleri puanlarının 11. sınıf öğrencilerinde görüldüğü ancak diğer sınıflar için olumsuz çocukluk deneyimleri ve sınıf düzeyi için farkın anlamlı olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmanın bir diğer sonucuna göre öğrencilerin çocukluk deneyimleri doğum şekline göre anlamlı farklılık göstermektedir. Bu sonuca göre normal doğan öğrenciler çocukluk deneyimlerini sezaryen doğan öğrencilere göre daha olumsuz anımsamaktadır. Literatürde bu konu ile ilgili bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Ancak olumsuz çocukluk deneyimi olan annelerin doğum öncesi sağlık sorunları için risk altında olabileceği (Racine vd., 2018), iki veya daha fazla olumsuz çocukluk deneyimine maruz kalan annelerin erken doğum yapma riskinin iki kat daha fazla olacağı (Christiaens vd., 2015) ve daha yüksek oranda olumlu çocukluk deneyimleri belirten annelerin doğum öncesi travma ve hamilelik sırasında strese maruz kalma durumunu olumsuz çocukluk deneyimleri yaşayan annelere göre daha az oranda yaşayacağı sonucuna ulaşan (Narayan vd., 2018) araştırmalar bulunmaktadır. Kadınlarda olumsuz çocukluk deneyimleri ve doğum öncesi olumsuz sağlık sonuçları arasındaki ilişkileri inceleyen az sayıda araştırma vardır ve bu konu ile ilgili büyüyen bir literatür bulunmaktadır (Racine vd., 2018). Araştırmanın bu sonucunun normal doğum yapan annelerin çocukluk deneyimlerini sezaryenle doğum yapan annelere göre daha olumsuz anımsaması ve doğum şeklinden bağımsız şekilde normal doğum ile dünyaya gelen öğrencilerin aile, çevre, sosyoekonomik düzey gibi faktörlerde dezavantajlı bir ortamda yetişmeleri nedeniyle böyle olduğu düşünülmektedir.

Öğrencilerin çocukluk deneyimleri kardeş sayısına göre anlamlı farklılık göstermektedir. Araştırmanın bu bulgusu 3 kardeşi olan öğrencilerin çocukluk deneyimlerini 1 kardeşi olan öğrencilerden daha olumsuz anımsadıklarını göstermektedir. Bu sonuçla benzer biçimde Li vd. (2015) tek çocuk olmanın çok çocuklu ailede olmaya göre ihmalle daha az ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. İme (2018) araştırmasında altı ve üzeri kardeşe sahip öğrencilerin daha az sayıda kardeşe sahip olan öğrencilere göre fiziksel ve duygusal istismarı daha yüksek oranda algıladığı sonucuna ulaşmıştır. Aynı araştırmada cinsel istismar düzeyinin kardeş sayısına göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucun aksine Toker-Karabulut (2019) araştırmasında üç kardeşi olan öğrencilerin babalarından algıladıkları duygusal istismar düzeylerinin dört ve daha fazla sayıda kardeşi olan öğrencilere göre anlamlı

derecede daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Zeren vd. (2012) ise araştırmalarında kardeş sayısı ile olumsuz çocukluk deneyimleri arasında anlamlı ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırmadaki bu sonucun kalabalık ailede yetişme nedeniyle çocukluk döneminde gelişimsel ihtiyaçların yeterli düzeyde karşılanamaması ve ebeveynlerin yeterince ilgi göstermemesi nedeniyle olduğu düşünölmektedir.

Öğrencilerin çocukluk deneyimleri ile doğum sırası arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Bu sonuca göre 3 ve üstü çocuk olarak doğan öğrenciler 2. çocuk olarak doğan öğrencilere göre çocukluk deneyimlerini daha olumsuz anımsamaktadır. Li vd. (2015) araştırmasında ilk doğan çocukların diğer doğum sıralarında doğan çocuklara göre daha az ihmal yaşadığını belirlemiştir. Karadeniz (2008) araştırmasında tek çocuk ve ortanca çocukların büyük ve küçük çocuklara göre daha yüksek oranda olumsuz çocukluk deneyimleri anımsadıkları sonucuna ulaşmıştır. Toker- Karabulut (2019) araştırmasında doğum sırasının duygusal istismar üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırmanın bu sonucu kardeş sayısının fazla olması nedeniyle ebeveynlerin ilgilerinin ve kontrollerinin az olması, kardeşler arasında rekabet, kıskançlık veya kıyaslama olması nedeniyle çocukluk anılarının 3 ve üstü çocuk olarak doğan katılımcılarda daha olumsuz anımsanması nedeniyle olabilir.

Araştırmanın bir diğer sonucuna göre çocukluk deneyimleri aile ile vakit geçirmeye göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre haftada bir ailesiyle vakit geçiren öğrenciler, günde en az bir kez ailesiyle vakit geçiren öğrencilere göre çocukluk deneyimlerini daha olumsuz anımsamaktadır. Sofuoğlu vd. (2014) olumsuz çocukluk deneyimleri yaşayan çocukların yaşamayanlara göre daha fazla oranda ailesi ile vakit geçirmekten hoşlanmadığı ve ailelerinin yanında kendilerini güvende hissetmedikleri sonucuna ulaşılmışlardır. Balistreri vd. (2016) araştırmalarında olumlu aile işlevselliğine sahip ergenlerin fiziksel sağlık ve duygusal refah düzeylerinin, daha kötü aile işlevselliği ile yaşayan çocuklara göre daha yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Araştırmadaki bu sonuç literatürle uyumludur. Ebeveynleriyle daha sık etkileşim kuran öğrenciler çocukluk deneyimlerini olumlu anımsamaktadır.

Lise öğrencilerinin çocukluk deneyimlerinin bir işte çalışma durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görölmektedir. Bu sonuca göre bir işte çalışan öğrenciler çocukluk deneyimlerini bir işte çalışmayan öğrencilere göre daha olumsuz anımsamaktadır. Aydın ve Çitçi-Karaca (2016) araştırmalarında çıraklık merkezine devam eden gençlerin %14.7' sinin fiziksel istismara, %38.5' inin duygusal istismara ve %3' ünün de cinsel istismara maruz kaldığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırmanın bu bulgusuna göre çalışan öğrencilerin daha çok maddi

kazanç elde etmek için çalıştıkları ve düşük sosyoekonomik durumda bulunan ailelerde yetişmiş olabilecekleri düşünülmektedir. Literatürde çocuklukta düşük sosyoekonomik düzey ile daha yüksek olumsuz çocukluk deneyimleri riski arasında bir ilişki olduğunu belirten çalışmalar bulunmaktadır (Marryat ve Frank, 2019; Meşl ve Rihter, 2021). Bir başka araştırmada çalışmayan ergenlerin daha özgüvenli olduğu belirlenmiş ve ailelerin çalışmayan ergenlerin düşüncelerine daha fazla önem verdiği sonucuna ulaşılmıştır (Ülker-Atav ve Baran, 2020). Bu sonuçların aksine Ulusoy (2019) araştırmasında çalışmayan ergenlerin psikolojik ve fiziksel olumsuz çocukluk çağı deneyimlerinin çalışan ergenlerden daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Hansen vd. (2021) ise araştırmalarında olumsuz çocukluk deneyimlerini daha fazla yaşayan kişilerin daha fazla oranda iş gücü piyasası dışında kaldıklarını belirlemiştir. Hem çalışan hem okuyan öğrenciler devamsızlık, not gibi konularda çalışmayan akranlarına göre daha fazla zorluk yaşayabilirler. Günümüzde çocuklarının bir işte çalışmasına izin veren aileler genellikle düşük sosyoekonomik durumda bulunmakta ve çocuklarının ihtiyaçlarını karşılamakta zorlanabilmektedir. Araştırmanın bu sonucu sosyoekonomik açıdan dezavantajlı grupta olan ve çalışma hayatının zorlukları ile erken dönemde karşılaşan ergenlerin çocukluk deneyimlerini olumsuz anımsamasına neden olduğu düşünülmektedir.

Bir diğer sonuca göre lise öğrencilerinin çocukluk deneyimleri sanat/sporla uğraşma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Sanat/sporla uğraşmayan öğrenciler çocukluk deneyimlerini sanat/sporla uğraşan öğrencilere göre daha olumsuz anımsamaktadır. Benzer biçimde Easterlin vd. (2019) araştırmalarında olumsuz çocukluk deneyimlerine maruz kalan katılımcıların kalmayanlara göre daha az takım sporlarına ve okul etkinliklerine katıldığı belirlenmiş ve ergenlik döneminde takım sporlarının ruh sağlığının iyileşmesi ile anlamlı düzeyde ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Crouch vd. (2021a) araştırmalarında okul sonrası etkinliklere katılımın en yaygın olumlu çocukluk deneyimlerinden biri olduğunu belirtmişlerdir. Sanat/sporla uğraşmanın kendi başına olumlu bir deneyim olduğu göz önüne alındığında sanat/sporla uğraşan öğrencilerin çocukluklarını daha olumlu anımsamaları muhtemeldir. Mevcut araştırmada sanat/sporla uğraşan öğrencilerin bu konuda aile ve çevre desteği görmeleri nedeniyle çocukluklarını olumlu olarak anımsadıkları düşünülmektedir.

5.3. Lise Öğrencilerinin Başarı Motivasyonunun Demografik Değişkenlere Göre Tartışılması

Öğrencilerin başarı motivasyonları yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Anderman ve Maehr (1994) araştırmalarında ortaokul ve lise yıllarında yaş arttıkça başarı motivasyon düştüğünü belirtmişlerdir. Bunun aksine Akpan ve Umobong (2013) araştırmalarında yaş arttıkça başarı motivasyonunun arttığı sonucuna ulaşmıştır. Mevcut araştırma sonucuna göre başarı motivasyonunun öğrencilerin bireysel beklentilerine göre değişmesinin yaştan bağımsız olduğu düşünülmektedir.

Lise öğrencilerinin başarı motivasyonu düzeyleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Benzer şekilde Chetri (2014) araştırmasında 16-17 yaşlarındaki ergenlerde başarı motivasyonunda cinsiyete göre anlamlı farklılık bulamamıştır. Akanbi vd. (2014) araştırmalarında lise öğrencilerinde cinsiyete göre başarı motivasyonunda anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Ojewola ve Farami (2018) ortaokul öğrencilerinde cinsiyete göre başarı motivasyonunda anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Li, Lan ve Ju (2015) ise araştırmalarında cinsiyete göre başarı motivasyonunda anlamlı bir farklılık olmadığı ancak erkeklerin kadınlara göre başarı motivasyonunda daha yüksek puan aldığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonucun aksine Simpson ve Oliver (1985) kız ergenlerin erkeklerden daha fazla başarı motivasyonuna sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Wan vd. (1994) 1. 3. ve 5. sınıfta okuyan öğrencilerde kızların erkeklere göre daha yüksek düzeyde başarı motivasyonuna sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu araştırmayla aynı şekilde kadınların erkeklerden daha yüksek düzeyde başarı motivasyonuna sahip olduğunu belirten araştırmalar bulunmaktadır (Shekhar ve Devi, 2012; Srivastava ve Pant, 2015; Ergin ve Karataş, 2018). Literatürde erkeklerin başarı motivasyonunun kadınlardan daha fazla olduğu sonucuna ulaşan araştırmalar da mevcuttur (Gurgová, 2007; Adsul vd., 2008; Maximo vd., 2011; Akpan ve Umobong 2013; Fatima ve Ashraf, 2018). Araştırmanın bu sonucu başarı motivasyonunun kültüre ve bireysel hedeflere göre değişebilmesi nedeniyle cinsiyete göre farklılık göstermemesini açıklayabilir.

Öğrencilerin başarı motivasyonları okul türüne göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Bu sonuca göre anadolu lisesinde öğrenim gören öğrencilerin başarı motivasyonlarının meslek lisesinde öğrenim gören öğrencilerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Sharma (2017) lise öğrencileri ile ilgili araştırmasında fen okulu öğrencilerinin sanat okulu öğrencilerine göre daha yüksek başarı motivasyonuna sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bashir ve Majeed (2016) araştırmalarında özel okulda öğrenim gören öğrencilerin başarı motivasyonlarının devlet okulunda öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmada bu sonucu Anadolu lisesindeki öğrencilerin meslek lisesinde okuyan öğrencilere göre daha yüksek düzeyli hedefler belirlemeleri, hedefleri için

çabalamaları, akademik açıdan hem kendilerinin hem de çevrelerinin daha yüksek beklentide olması ve bu konuda destek görmeleri Anadolu lisesi öğrencilerinin meslek lisesi öğrencilerine göre daha yüksek başarı motivasyonuna sahip olmasını açıklayabilir.

Öğrencilerin başarı motivasyonları sınıf düzeyi bakımından anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. 12. sınıf öğrencilerinin başarı motivasyonlarının 9. sınıf öğrencilerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Nelson ve DeBacker (2008) araştırmalarında ortaokul ve lise öğrencileri arasındaki sınıf düzeyi farklılıklarında, ortaokuldan liseye geçiş boyunca öğrencilerin başarı motivasyonlarında bir azalma olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Simpson ve Oliver (1985) ergenlerin başarı motivasyonunun 6. Sınıftan 10. sınıfa kadar sınıf seviyesi arttıkça düştüğü sonucuna ulaşmıştır. Araştırmanın bu sonucu literatürle uyumlu görünmemektedir. 12. sınıf öğrencilerinin gelecekleriyle ilgili önemli bir karar alacakları bir dönemde bulunmaları, kültürel olarak yaşlarının artmasının etkisiyle kararlarının daha olumlu karşılanması, aile, öğretmen ve çevre desteği görmeleri başarı motivasyonlarının yüksek olmasını açıklayabilir. Ayrıca bu sonuçta 9. sınıf öğrencilerinin liseye yeni başlamaları, okula ve derslere uyum sağlamak durumunda bulunmaları başarı motivasyonlarının düşük olmasını açıklayabilir.

Lise öğrencilerinin başarı motivasyonu düzeyleri doğum şekline göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Literatürde bu konu ile ilgili bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Ancak Işık (2020) araştırmasında sezaryen doğumun anne bebek ilişkisini olumsuz etkileyebileceği ve annenin bebekle olan bedensel temas düzeyi ile bu olumsuzluktan kurtulduğu ve bağlanma gerçekleştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Mevcut araştırmada doğum şeklinden ziyade ebeveyn çocuk etkileşiminin başarı motivasyonunda etkili olabileceği düşünülmektedir.

Öğrencilerin başarı motivasyonu düzeyleri ile kardeş sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Wan vd. (1994) araştırmalarında 1. 3. ve 5. sınıf öğrencilerinde tek çocukların kardeşi olanlara göre daha yüksek düzeyde başarı motivasyonuna sahip olduğunu ancak bu farkın sadece 1. sınıfta okuyan öğrenciler için anlamlı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Mevcut araştırmada öğrencilerin ergenlik döneminde olmalarının etkisiyle hedeflerinde bireysel hareket etmeleri bu sonucu açıklayabilir.

Öğrencilerin başarı motivasyonları ile doğum sırasına göre arasında anlamlı farklılık göstermektedir. 1. çocuk olarak doğan öğrencilerin başarı motivasyonlarının 3 ve üstü çocuk olarak doğan öğrencilerin başarı motivasyonlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu

sonucun aksine Fatima ve Ashraf (2018) 17-25 yaşları arasındaki lisans ve yüksek lisans öğrencileriyle ilgili araştırmalarında ilk doğan çocukların başarı motivasyonlarının diğer doğum sıralarıyla doğan katılımcılara göre daha düşük olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Draughn (2016) araştırmasında doğum sırasının başarı motivasyonunu öngördüğü ve ilk doğan çocukların diğer çocuklara göre daha düşük başarı motivasyonuna sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Tripathy (2018) ise araştırmasında ergenlerde başarı motivasyonu ile doğum sırası arasında anlamlı bir ilişki bulamamıştır. Adler (2020) en büyük çocuğun son derece elverişli bir durumda bulunduğunu, ailenin ve çevrenin ona sorumluluklar verdiğini ve en büyük çocuk için güç kazanmanın önemli olduğunu belirtmiştir. Araştırmanın bu sonucunu en büyük çocukların kültürel bakış açısıyla kardeşlerine örnek olacağı ve onları da yönlendireceği düşünüldüğü için daha fazla kontrol edilmeleri, sorumluluk verilmesi ve başarı konusunda destek görmeleri başarı motivasyonunun yüksek olmasını açıklayabilir.

Lise öğrencilerinin başarı motivasyonu düzeyleri ile aile ile vakit geçirmeye göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Maximo vd. (2011) 16-21 yaşları arasındaki katılımcılarda ebeveynlerin iletişim tarzları ile başarı motivasyonunun ilişkisiz olduğu sonucuna ulaşmıştır. Srivastava ve Pant (2015) ise kız ergenlerin sosyal desteğe erkeklere göre daha duyarlı olduğu ve ergenlerde sosyal destek ile başarı motivasyonu arasında bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Ojewola ve Farami (2018) ortaokul öğrencilerinin akademik başarı motivasyonları ile ebeveynlik stilleri arasında anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymuştur. Aksine Leung ve Shek (2018) araştırmalarında aile işlevleri ile başarı motivasyonunun ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Acharya ve Joshi (2011) araştırmalarında 16-18 yaşları arasındaki ergenlerde ebeveyn desteğinin başarı motivasyonu ile ilişkili olduğunu ve özellikle kız çocuklarının erkeklere göre bu desteğe daha duyarlı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bashir ve Majeed (2016) ergen kızlar hakkındaki araştırmalarında ebeveyn teşviki ile başarı motivasyonu arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Mevcut araştırmada bu sonuç aile ile vakit geçirmeyi ergenin nasıl anlamlandırıldığı, dönemselsel olarak aileden bağımsızlaşma isteği ve hedeflerinde bireysel düşünmesi ile açıklanabilir.

Başarı motivasyonunun bir işte çalışma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Chandra Kala ve Shirlin (2017) üniversite öğrencileriyle yaptıkları araştırmada öğrencilerin sosyoekonomik durumları ile başarı motivasyonlarının ilişkili olduğu ancak bu ilişkinin zayıf olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Akanbi vd. (2014) lise öğrencilerinde sosyoekonomik durum ile başarı motivasyonu arasında anlamlı pozitif korelasyon olduğu

sonucuna ulaşmıştır. Adsul vd. (2008) araştırmalarında yüksek sosyoekonomik duruma sahip öğrencilerin orta ve düşük ekonomik duruma sahip öğrencilere göre daha yüksek düzeyde başarı motivasyonuna sahip olduğunu bulsa da bu sonucun anlamlı olmadığını belirtmişlerdir. Bu sonuçta çalışma yaşamı ya da sosyoekonomik koşullar gözlemlenmeden öğrencilerin başarı motivasyonlarında kişilik özelliklerinin ve bireysel olarak başarıyı arzu ettikleri hedeflerinin etkili olduğu düşünülmektedir.

Öğrencilerinin başarı motivasyonu düzeyleri sanat/sporla uğraşma durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir. Sanat/sporla uğraşan öğrencilerin başarı motivasyonu düzeyleri sanat/sporla uğraşmayan öğrencilerden daha yüksektir. Iannotti vd. (2013) araştırmalarında 11,13 ve 15 yaşlarındaki öğrencilerde başarı motivasyonunun fiziksel aktivite ile pozitif ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ishihara vd. (2018) 12-13 yaşlarındaki öğrencilerde başarı motivasyonunun egzersiz alışkanlığı ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Mevcut araştırmada öğrencilerin sanat/sporla ilgili hedeflerini gerçekleştirmelerinin başka hedeflerini gerçekleştirmeleri için motive edici olduğu düşünülmektedir.

5.4. Lise Öğrencilerinin Umut Düzeyi, Çocukluk Deneyimleri ve Başarı Motivasyonu Arasındaki İlişkiye Yönelik Tartışma

Araştırmada lise öğrencilerinin umut düzeylerinde çocukluk deneyimleri ve başarı motivasyonunun etkisinin nasıl olduğunu cevabı aranmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkiyi anlamak için yapılan Pearson korelasyon analizi sonucunda umut ile başarı motivasyonu arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu sonuç başarı motivasyonu düzeyi yükseldikçe umut düzeyinin de yükseleceğini göstermektedir. Benzer biçimde Herrero (2014) araştırmasında umut ile başarı motivasyonunun pozitif ve orta düzeyde anlamlı ilişkili olduğunu belirtmiştir. Ayrıca umudun akademik başarı ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşan araştırmalar da mevcuttur (Day vd., 2010; Fraser vd., 2021).

Umut ile çocukluk deneyimleri arasında negatif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bu sonuçla benzer biçimde Lemon vd. (2020) araştırmalarında olumsuz çocukluk deneyimlerinin umut ile negatif ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Baxter vd. (2017) ise araştırmalarında umut ile olumsuz çocukluk deneyimi türlerinden kötüye kullanım ile negatif ilişki olduğu görülürken, umudun diğer olumsuz çocukluk deneyimi türlerinden ihmal ve işlevsiz aile ile ilişkili olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Güneş (2019) araştırmasında çocukluk dönemi ihmal ve istismar ile umut arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu

sonucuna ulaşmıştır. Muñoz vd. (2021) umudun olumsuz çocukluk deneyimleri ile negatif ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Curtis (2018) olumsuz çocukluk deneyimlerinin umut ile negatif yönlü güçlü bir ilişkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Coffey vd. (2014) çocukluk dönemindeki olumlu yaşantıların umutla anlamlı ve pozitif ilişki gösterdiğini belirlemiştir. Araştırma bulgusunun literatürle uyumlu bir biçimde olduğu görülmektedir.

Başarı motivasyonu ile çocukluk deneyimleri arasında ise negatif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre olumsuz çocukluk deneyimlerinin artması başarı motivasyonunun azalmasına neden olacaktır. Literatürde başarı motivasyonu ile çocukluk deneyimleri ilişkisini inceleyen bir araştırmaya rastlanılmamakla birlikte, akademik başarının çocukluk deneyimleriyle ilişkili olduğu sonucuna ulaşan araştırmalar bulunmaktadır. Crouch vd. (2019) olumsuz çocukluk deneyimlerinin düşük okul başarısı ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Anderson vd. (2014) çocukluk döneminde yetişilen çevredeki sosyoekonomik durumun erken çocukluk ve ergenlik dönemindeki başarı ile ilişkili olduğu ve refah seviyesi yüksek mahallelerde yetişen çocukların yoksul çevrede yetişen çocuklara göre daha yüksek başarıya sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Hinojosa vd. (2018) araştırmalarında olumsuz çocukluk deneyimlerine sahip öğrencilerin daha fazla akademik engellerle karşılaştığı sonucuna ulaşmışlardır. Akkuş ve Tuğrul (2019) ise araştırmalarında olumlu çocukluk deneyimlerinden mutlu aile yaşantısının başarı ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

5.5. Lise Öğrencilerinin Çocukluk Deneyimleri ile Başarı Motivasyonu Düzeylerinin Umut Düzeylerini Yordamasına İlişkin Tartışma

Regresyon analizine dahil edilen cinsiyet, sanat/sporla uğraşma durumu, bir işte çalışma durumu, çocukluk deneyimleri ve başarı motivasyonu umut puanlarındaki varyansın %28' ini açıklamaktadır. Diğer değişkenler sabit tutulduğunda çocukluk deneyimleri umut puanlarındaki varyansın %2' sini açıklarken, başarı motivasyonu ise umut puanlarındaki varyansı %24 açıklamaktadır.

Hiyerarşik regresyon analizinde umuda en büyük katkıyı başarı motivasyonunun yaptığı görülmektedir. Araştırmanın nitel kısmında da bu sonucu destekler biçimde katılımcılar bir engelle karşılaştığında olumsuz duygu durumlarıyla baş ettiklerini ve geçmiş başarılarını düşünerek motive olduklarını belirtmişlerdir. Nitel kısımda katılımcılar başarıya zorunluluğunun, hedefe bağlılığın, hedefin sonucuna odaklanmanın, ödülün, sosyal ilişkilerin

ve kişilik özelliklerinin hedefe harekete geçmelerinde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca katılımcıların büyük kısmı engeli aşmak için alternatif çözüm yolları düşündüklerini belirtmiştir. Herrero (2014) umut ile başarı motivasyonunun ilişkili olduğunu ve başarı motivasyonu arttıkça umut düzeyinin de artacağı sonucuna ulaşmıştır. Aynı çalışmada umut düzeyi ve başarı motivasyonu fazla olan öğrencilerin not ortalamasının diğer öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuçla benzer biçimde umut ile gelecekteki akademik başarı arasında önemli bir ilişki olduğunu belirten araştırmalar da mevcuttur (Day vd., 2010; Marques vd., 2011). Net hedefler belirlemek ve neyi başarmak istediğini bilmek yüksek umut düzeyine sahip öğrencilerin özelliği olmakla birlikte yüksek umut başarılı olmayı da sağlamaktadır (Snyder, 2005). Mevcut çalışmada bu sonuç başarı motivasyonunun umut gibi hedef odaklı olması, bir hedefe sahip öğrencilerin hedefe ulaşmak için motive olup umut düzeylerinin artmasına katkı sağlaması umut düzeyini yordamada başarı motivasyonunun etkisini açıklayabilir. Yeni hedefler tasarlamak ve hedefleri dönüştürme, ayrıca depresif hissedildiğinde bile düşünceleri meşgul eden sorunlar üzerinde alternatif yollar düşünerek motivasyon sağlama umutlu bireylerin özelliğidir (Kwok ve Gu, 2018).

Çocukluk deneyimleri umuda ilişkin varyansın %2' sini açıklamıştır. Çalışmanın nitel kısmında katılımcıların çoğunluğu olumlu çocukluk deneyimlerine sahip olduğunu belirtmiştir. Olumsuz çocukluk deneyimleri yaşadığını belirten katılımcılar bir engelle karşılaştığında olumsuz duygu durumlarıyla baş ettiklerini, geçmiş başarıları düşündüklerini ve alternatif çözüm yolları aradıklarını belirtmişlerdir. Aynı şekilde olumlu çocukluk deneyimine sahip olduğunu belirten katılımcılar da bir engelle karşılaştıklarında çoğunlukla alternatif çözüm yolları arayacaklarını belirtmişlerdir. Bu sonuç nicel bulgunun aksine çocukluk deneyiminin olumlu ya da olumsuz olmasının umut düzeyini etkilemediğini göstermektedir. Literatürde umut ile çocukluk deneyimleri ilişkisini inceleyen çalışmalarda umudun çocukluk deneyimleriyle ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Muñoz ve Hanks (2019) çalışmalarında olumsuz çocukluk deneyimlerinin yetişkinlikteki düşük umutla ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde bir başka çalışmada Baxter vd. (2017) olumsuz çocukluk deneyimleyen bakıcıların umut düzeylerinin düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Muñoz vd. (2021) olumsuz çocukluk deneyimlerinin yetişkinlikte bağlanma stillerini olumsuz etkileyerek daha düşük umut düzeyine neden olduğu sonucuna ulaşmıştır. Stark vd. (2017) çalışmalarında 10-14 yaşları arasında bulunan kızlarda şiddet deneyiminin düşük umut düzeyi ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlarla paralel bir şekilde umudun olumsuz çocukluk deneyimleri için koruyucu bir faktör olduğunu gösteren araştırmalar da mevcuttur. Güneş

(2019) araştırmasında umut düzeyinin çocukluk dönemindeki istismar ve ihmal yaşantılarını olumsuz yönde yordadığı ve umut puanlarının yüksekliğinin çocuk istismarı ve ihmali azlığını gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Sparks vd. (2021) araştırmalarında umudun olumsuz çocukluk deneyimleyen ergenler için suç davranışları ve travma sonrası stres belirtileri için koruyucu bir faktör olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmada umudun bu koruyucu etkisinin 9. sınıf öğrencilerinden ziyade, 6. sınıf öğrencileri için etkili olduğunu göstermişlerdir. Kwok ve Gu (2018) ise çocukken ihmal edilen ergenlerin umudunun depresif belirtilerin aracılık ettiği intihar düşüncelerini yumuşattığı sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmanın nicel kısmında bulgular literatürle uyumludur. Ancak nitel kısımda katılımcıların olumsuz çocukluk deneyimlerine rağmen olumsuz duygu durumlarıyla baş edip alternatif çözüm yolları aramaları yüksek umut düzeyine sahip olmalarından kaynaklı olabilir. Yüksek umutlu insanlar alternatif yollar seçerler ve karşılaştıkları engellerin etrafından dolaşırlar. Bu nedenle, bu problem odaklı başa çıkma stratejisi, yüksek umutlu insanlar tarafından kanıtlanan olumlu eğitim ve zihinsel sağlık sonuçlarına katkıda bulunur (Shorey vd., 2003). Ayrıca katılımcıların ergenlik döneminin etkisiyle ebeveynlerinden bağımsız bir şekilde hedef belirlemesi ve bu hedefleri için çabalaması gençlerin umut düzeyini çocukluk deneyimlerinden bağımsız etkilemiş olabilir. Yetişkinliğe adım atarken, gençler ebeveynlerin araçsal ve bilgilendirici desteğinden daha az etkilenebilir, ancak bunun yerine duygusal-desteklerinden daha fazla etkilenebilir (Sui-chu vd., 2021). Katılımcıların olumsuz çocukluk deneyimlerinin istismar gibi travmatik yaşantıları içermemesi de araştırmanın nitel kısmında çocukluk deneyimlerinin umut düzeyini etkilememesini açıklayabilir.

Araştırmanın nitel kısmında katılımcıların umut düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Yüksek umutlu kişiler düşük umutlu kişilere kıyasla daha yüksek oranda eyleyici düşünce ve alternatif yollar düşüncesi gösterir (Snyder vd., 2000). Yüksek umutlu öğrenciler yüksek motivasyon düzeylerine sahiptir. Eğitimsel engellerle karşılaştıklarında, alternatif yollar aramada beceriklidirler (Snyder vd., 2002). Katılımcıların çoğu umutla ilgili görüşlerinde hedeflerine yönelik bireysel hareket ettiklerini belirtmiştir. Katılımcıların bir kısmı ancak gerekli durumlarda destek aradıklarını belirtmişlerdir. Literatürde de umut ve sosyal desteğin ilişkili olduğunu belirten araştırmalar bulunmaktadır (Barnum vd., 1998; Kemer ve Atik, 2005). Cheng vd. (2014) araştırmalarında ergenlerin algıladıkları sosyal desteğin umut düzeyleri ile ilişkili olduğunu ve umut düzeylerinde erkeklerde çevre desteğinin, kızlarda ise aile desteğinin daha etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Tarhan ve Bacanlı' nın (2016) üniversite öğrencilerinin umut görüşlerine ilişkin nitel araştırmalarında sosyal desteğin umut düzeyini

etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcılar umut düzeylerinde geçmiş başarıları düşünmenin ve umut ettikleri hedefle ilgili hayal kurmanın hedefleriyle ilgili karşılaştıkları engelleri aşmada etkili olduğunu belirtmişlerdir. Umut düzeyi yüksek kişiler hedeflerine olumlu bir duygusal durum ile yaklaşmakta ve başarısızlıktan ziyade başarıya odaklanmaktadırlar (Snyder, 1995). Ayrıca katılımcılar bir engelle karşılaştıklarında öncelikle olumsuz duygu durumlarıyla baş ettiklerini belirtmişlerdir. Umut başa çıkma becerilerinin kullanılmasını sağlar (Irving vd., 2004). Daha yüksek umuda sahip ergenler olumsuz koşullarla daha etkili bir şekilde başa çıkabilmektedir (Valle vd., 2006). Bu sonuçların katılımcıların umudun bileşenlerinden eyleyici düşünme düzeylerine etki ettiği düşünülmektedir. Sorumluluk alma, hedefler belirleme ve hedeflere ulaşmak için etkin çalışma umut düzeyi yüksek gençlerde daha fazla olacaktır (Shorey vd., 2003). Umudun diğer bileşeni olan alternatif çözüm yolları düşünme de katılımcıların çoğunluğunun hedeflerine yaklaşımlarında etkili olduğu görülmüştür. Yüksek umutlu kişiler hedefle ilgili bir engelle karşılaştıklarında alternatif yolları düşük umutlu kişilere kıyasla daha kolay düşünürler (Snyder, 2002). Bu bulgular literatürdeki araştırma sonuçlarıyla uyumlu görünmektedir.

Çocukluk deneyimleri ile ilgili katılımcıların çoğunluğunun olumlu deneyimlere işaret eden anıları ifade ettiği görülmüştür. Olumlu çocukluk deneyimleri içinde katılımcıların büyük çoğunluğunun aile içinde değerli hissettiklerini belirten ifadeler kullandıkları görülmüştür. Bunu sırasıyla mutlu anılar, kardeşlik bağları, destek görme, aile ile vakit geçirme ve anne baba ilişkisi takip etmiştir. Bethell vd. (2020) araştırmalarında olumlu çocukluk deneyimleri içinde aile ile duygular hakkında konuşma, ailenin zor zamanlarda yanlarında olduğunu hissetme, evlerindeki bir yetişkin ile güvende ve korunmuş hissetme deneyimlerini belirtmişlerdir. Crandall vd. (2019) olumlu çocukluk deneyimlerinin aileye yakınlıkla ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Katılımcılar olumsuz çocukluk deneyimlerine ilişkin baskı, ebeveyn yokluğu, ilgisizlik ve sorunlu aile ilişkileri ile ilgili görüş belirtmişlerdir. Olumsuz çocukluk deneyimleri ile ilgili çalışmalarda çocuklukta yaşanan fiziksel, cinsel ve psikolojik istismar deneyimine, madde kullanan, akıl hastası, intihara meyilli veya hapsedilmiş aile üyelerine ve anneye yönelik şiddete odaklanılmıştır (Crandall vd., 2019). Marryat ve Frank (2019) ise araştırmalarında en yaygın olumsuz çocukluk deneyimlerinin ebeveynlerdeki ruh sağlığı sorunları ile ebeveyn boşanması olduğunu belirlemişlerdir. Forster vd. (2020) çocukluk döneminde işlev bozukluğu olan ailede yetişmenin ve kötü muamele görmenin kendine zarar verme ve intihar riskini arttırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Mevcut araştırmada genel anlamda katılımcıların çocukluklarıyla ilgili olumlu deneyimleri ifade ettiği, olumsuz deneyimleri az sayıda

katılımcının ifade ettiği görülmüştür. Olumsuz deneyimleri ifade eden katılımcılar çocukluklarına ilişkin olumlu deneyimler de ifade etmiştir.

Çocukluk dönemi ile ilgili görüşlerinde baskı gördüklerini belirten katılımcıların çoğunluğu bir engelle karşılaştıklarında destek aradıklarını belirtmişlerdir. Ebeveyn yokluğu ve ilgisiz kaldıklarına ilişkin görüşler belirten katılımcıların bir kısmı da bir engelle karşılaştığında destek aradığını belirtmiştir. Ancak sorunlu aile ilişkilerine yönelik ifadeler kullanan katılımcılar bir engelle karşılaştıklarında destek arama ve destek görme ile ilgili görüş belirtmemişlerdir. Karatekin ve Ahluwalia (2020) olumsuz çocukluk deneyimlerinin daha düşük sosyal destek ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bethell vd. (2020) çocuklukta ilişkisel deneyimlerin yetişkinlik dönemindeki sosyal beceriler, ilişkisel beceriler ve sağlık ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Aynı çalışmada olumlu çocukluk deneyimi daha fazla olan, sosyal ve duygusal olarak desteklendiğini belirten katılımcıların en iyi zihinsel sağlık durumuna sahip olduğu belirlenmiştir. Cheong vd. (2017) düşük düzeyde sosyal desteği olan katılımcılarda olumsuz çocukluk deneyimlerinin daha yaygın olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Forster vd. (2020) akran ve öğretmen sosyal desteğinin, stresli aile koşullarında yaşayan gençler için olumlu sonuçları teşvik edebileceğini ve sosyal desteğin koruyucu etkisinin, destek kaynaklarının sayısı arttıkça arttığı sonucuna ulaşmışlardır. Mevcut çalışmada çocukluk döneminde anne babadan ilgi görmediğini belirten katılımcıların çoğu kardeşlik bağları ile bu ilgisizlik durumu ile baş edebildiklerini belirtmişlerdir. Katılımcılar burada kendilerinden büyük kardeşleri ile ilgili yaşantılarını ifade etmişlerdir. Olumlu kardeş ilişkileri, stresli yaşam olayları yaşayan çocuklar için önemli bir destek kaynağıdır (Gass vd., 2007). Bunun yanında literatürde büyük kardeşlerin ebeveynlik rolü üstlenerek küçük kardeşlerini olumsuz çocukluk deneyimlerinin etkilerinden koruduğunu belirten araştırmalar mevcuttur (Ronel ve Haimoff-Ayali, 2010; Tedgard vd., 2019).

Olumlu çocukluk deneyimlerine ilişkin mutlu anılar, destek görme ve anne baba ilişkisi ile ilgili görüş belirten katılımcıların tamamı bir engelle karşılaştıklarında olumsuz duygu durumlarıyla baş edebildiklerini belirtirken, diğer olumlu çocukluk deneyimleri alt kategorileri olan değerlilik, kardeşlik bağları, aile ile vakit geçirme ile ilgili görüş belirten katılımcıların çoğunluğu olumsuz duygu durumları ile baş ettiklerini belirten ifadeler kullanmışlardır. Buna göre olumlu çocukluk deneyimlerinin olumsuz duygu durumlarıyla baş etmede etkili olduğu görülmektedir. Wan vd. (2020) araştırmalarında olumsuz çocukluk deneyimlerinin negatif başa çıkma stili ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Başarı motivasyonu ile ilgili görüşlerin tanımlandığı bölümde katılımcıların çoğunluğu hedefleri ile ilgili kendi bireysel özelliklerinin motive edici olduğunu belirtmiştir. Başarı motivasyonunun öznel olduğu (Singh, 2011) ve kişisel başarının yansımaları olduğu (Smith, 2015) bilinmektedir. Özellikle hedef alt kategorisinde başarıma zorunluluğunun, hedefe yönelik bağlılığın ve hedefin sonucuna odaklanmanın katılımcıların başarı motivasyonunda etkili olduğu görülmüştür. Başarı motivasyonu yüksek olan bireyler hedeflerine ulaşmada daha iyimserdirler. Başarı daha fazla başarı beklentisine ve kendini güçlendirmeye yol açar (Puca ve Schmalt, 2001). Bireylerin başarı beklentileri başarılarını etkilerken, başarıları gelecekteki beklentilerini daha da etkiler (Singh, 2011). Ödül alt kategorisinde ise konforlu yaşam beklentisinin katılımcıları motive ettiği görülmüştür. Başarmaya yönelik motivasyonlarında saygınlık ile takdir/onay kazanmanın kendilerini motive ettiğini belirten katılımcılar da olmuştur. Katılımcıların değişen yaşam koşullarını göz önüne alıp hedefleri ile ilgili önceliklerinde daha yüksek oranda konforlu yaşam beklentisinde oldukları görülmektedir. Katılımcılardan aile desteği, aileyi gururlandırma isteği ve çevre desteğinin kendilerini başarmaya yönelik motive ettiğini belirten katılımcılar olmuştur. Acharya ve Joshi (2011) başarı motivasyonunun ebeveyn desteği ile pozitif ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca Nelson ve DeBacker (2008) algılanan akran ilişkilerinin başarı motivasyonu ile ilişkili olduğunu ve kaliteli arkadaşlığın daha yüksek başarı motivasyonu sağladığını belirlemişlerdir. Ancak bu araştırmada sosyal ilişkilerin başarı motivasyonuna etki ettiğini belirten az sayıda katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların görüşlerine göre kişilik özelliklerinden özellikle hırsın başarmaya yönelik motivasyona en fazla katkı sağladığı görülürken bunu inat, düzenlilik, azim ve merak takip etmiştir.

Başarı motivasyonu ile ilgili görüşler incelendiğinde hedefleriyle ilgili başarıma zorunluluğu hisseden katılımcıların büyük çoğunluğunun olumsuz çocukluk deneyimlerine yönelik ifadeler kullanan katılımcılar olduğu görülmüştür. Literatürdeki araştırmalarda olumsuz çocukluk deneyimlerinin düşük başarı ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Crouch vd. (2019) dört veya daha fazla olumsuz çocukluk deneyiminin okul devamsızlığı ve düşük okul başarısı ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Crouch vd. (2021b) ebeveyn hapsi ile çocukların sınıf tekrarının ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Hinojosa vd. (2018) araştırmalarında olumsuz çocukluk deneyimlerine sahip öğrencilerin daha fazla ailesel sorun ve sağlık sorunu yaşadığı, bu durumun da akademik engellere neden olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Mevcut araştırmada katılımcıların çocukluk dönemindeki olumsuz anılarının

gelecek yaşamlarındaki etkisini azaltmak için başarmaya yönelik zorunluluk hissettikleri düşünülmektedir.



ALTINCI BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen sonuçlara yer verilmiştir. Bu sonuçlardan hareketle araştırmacılara ve uygulayıcılara öneriler sunulmuştur.

6.1. Sonuçlar

1. Lise öğrencilerinin umut düzeyleri yaş, cinsiyet, okul türü, sınıf düzeyi, doğum şekline, kardeş sayısı, doğum sırası, aile ile vakit geçirme ve bir işte çalışma değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

2. Lise öğrencilerinin umut düzeyleri sanat/sporla uğraşma durumuna göre farklılaşmaktadır.

3. Lise öğrencilerin çocukluk deneyimleri yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi ve kardeş sayısı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

4. Lise öğrencilerinin çocukluk deneyimleri okul türü, doğum şekli, doğum sırası, aile ile vakit geçirme, bir işte çalışma ve sanat/sporla uğraşma değişkenlerine göre farklılaşmaktadır.

5. Lise öğrencilerinin başarı motivasyonları yaş, cinsiyet, doğum şekli, kardeş sayısı, aile ile vakit geçirme ve bir işte çalışma değişkenlerine göre farklılaşmamaktadır.

6. Lise öğrencilerinin başarı motivasyonları okul türü, sınıf düzeyi, doğum sırası, sanat/sporla uğraşma değişkenlerine göre farklılaşmaktadır.

7. Umut ile başarı motivasyonu arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Umut ile çocukluk deneyimleri arasında negatif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Başarı motivasyonu ile çocukluk deneyimleri arasında ise negatif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

8. Cinsiyet, sanat/sporla uğraşma durumu, bir işte çalışma durumu, çocukluk deneyimleri ve başarı motivasyonu umut puanlarındaki varyansın %28' ini açıklamaktadır.

9. Diğer değişkenler sabit tutulduğunda çocukluk deneyimleri umut puanlarındaki varyansı %2 açıklamaktadır.

10. Diğer değişkenler sabit tutulduğunda başarı motivasyonu umut puanlarındaki varyansı %24 açıklamaktadır.

11. Lise öğrencilerinin umut düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir. Katılımcıların çoğunluğu umudun öğelerinden olan alternatif çözüm yollarını

kullandıklarını belirtmiştir. Umudun bir diğer ögesi olan eyleyici düşünmeye işaret eden olumsuz duygu durumlarıyla baş etme, geçmiş başarıları düşünme, destek arama ve hayal kurmayı belirten ifadeler kullanmışlardır.

12. Lise öğrencilerinin çocukluk deneyimlerini daha çok olumlu algıladıkları görülmektedir. Öğrenciler olumlu çocukluk deneyimlerinde aile ile ilgili anıları belirtmişlerdir. Aynı şekilde olumsuz deneyimler ile ilgili konularda da aileyi işaret etmişlerdir. Katılımcılar baskı, ebeveyn yokluğu, ilgisizlik ve sorunlu aile ilişkilerini olumsuz deneyimler olarak anımsamaktadırlar. Olumsuz çocukluk deneyimleri yaşayan katılımcıların anne babayla olan ilişkilerindeki boşluğu kardeşlik bağları ile doldurdukları görülmüştür.

13. Lise öğrencilerinin başarı motivasyonlarının daha çok bireysel özelliklerden etkilendiği görülmektedir. Öğrencilerin büyük kısmı hedefe ve hedefin sonucunda elde edecekleri ödüle odaklandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca hedeflerine ulaşmada kişisel özelliklerinin de etkili olduğunu belirtmişlerdir. Sosyal ilişkilerin de başarı motivasyonlarında etki ettiğini belirten katılımcılar bulunmaktadır.

6.2. Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgular göre araştırmacılara ve okul psikolojik danışmanlarına yönelik önerilere yer verilmiştir.

6.2.1. Araştırmacıya Yönelik Öneriler

1. Umut ile başarı motivasyonu arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Yani başarı motivasyonunun artması öğrencilerin umut düzeylerini de arttırmaktadır. Buna göre öğrencilerde umut düzeyinin artmasını sağlamak amacıyla başarı motivasyonunu arttırmaya yönelik çalışmalar yapılabilir.

2. Katılımcıların hedefleriyle ilgili bir engelle karşılaştıklarında çoğunluğunun olumsuz duygu durumlarıyla baş edebildikten sonra engel durumunu aşmaya yönelik düşündükleri görülmüştür. Bu sonuçtan öğrencilerin umut düzeylerini arttırmak amacıyla baş etme becerilerini arttırmaya yönelik müdahale programları geliştirilebilir.

3. Olumsuz çocukluk deneyimleri yaşayan katılımcıların çoğunluğunun kardeş ilişkileri sayesinde bu olumsuzluk durumunun üstesinden geldikleri görülmüştür. Buna göre olumsuz çocukluk deneyimlerinde kardeş ilişkilerinin etkisini daha iyi anlamak için farklı aile yapıları ve farklı kültürel yapılara göre araştırmalar yapılabilir.

4. Mesleki ve teknik anadolu lisesi, anadolu lisesi ve anadolu imam hatip lisesindeki öğrenciler fen lisesindeki öğrencilere göre daha fazla olumsuz çocukluk deneyimine sahiptir. Bu konuyu daha iyi anlamak için fen lisesi öğrencileri ve aileleri ile nitel çalışmalar yapılabilir.

6.2.2. Uygulayıcıya Yönelik Öneriler

1. 9. sınıf öğrencilerinin başarı motivasyonlarının düşük olduğu görülmüştür. Öğrencilerin başarıya yönelik tutumlarını belirleyip eğitim ortamlarında başarı motivasyonunu arttırmaya yönelik müdahale programı uygulanabilir.

2. Anadolu lisesindeki öğrencilerin başarı motivasyonlarının mesleki ve teknik anadolu lisesindeki öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Mesleki ve teknik anadolu lisesi öğrencilerinin başarıya yönelik düşünce ve duygularını anlamaları ve böylece başarı motivasyonlarını arttırmaya yönelik psikoeğitim programları uygulanabilir.

3. Sanat/sporla uğraşma durumu umut, çocukluk deneyimleri ve başarı motivasyonu ile ilişkili olduğundan öğrencilerin okul dışı etkinliklere katılımını teşvik edici çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Acharya, N. and Joshi, S. (2009). Influence of parents' education on achievement motivation of adolescents. *Indian Journal Social Science Researches*, 6(1), 72-79. Retrived from: <https://numerons.files.wordpress.com/2012/04/12influence-of-parents-education-on-achievement-motivation.pdf>
- Acharya, N. and Joshi, S. (2011). Achievement motivation and parental support to adolescents. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 37(1), 132-139.
- Adelabu, D. H. (2008). Future time perspective, hope, and ethnic identity among African American adolescents. *Urban Education*, 43(3), 347–360. <https://doi.org/10.1177/0042085907311806>
- Adler, A. (2020). *İnsanı tanıma sanatı*. (18.Baskı). (A. Yörükan, Çev.). Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Adsul, R. K., Kamble, V. and Sangli, K. W. (2008). Achievement motivation as a function of gender, economic background and caste differences in college students. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 34, 323-327.
- Akanbi, M. I., Theophilus, A.B. and Augustina, G. (2014). Influence of socio economic status on achievement motivation among science students of private senior secondary schools in Ilorin Metropolis, Kwara State. *International Journal of Research (IJR)*, 1(8), 1110-1114. Retrived from: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.677.5909verep=rep1vetype=pdf>
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361. Retrived from: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/31512>
- Akın, A., Uysal, R. ve Çitemel, N. (2013). Çocukluk Deneyimleri Ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(4), 1553-1562.
- Akin-Little, K. A., Little, S. G. and Delligatti, N. (2003). A preventative model of school consultation: Incorporating perspectives from positive psychology. *Psychology in the Schools*, 41(1), 155–162. <https://doi.org/10.1002/pits.10147>

- Akkuş, D. ve Tuğrul, B. (2019). Üniversitelere yerleşen üstün başarılı öğrencilerin erken çocukluk yaşantılarının incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 4(2), 50-62.
- Akman, Y. ve Korkut, F. (1993). Umut ölçeği üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 193-202.
- Akpan, I. D. and Umobong, M. E. (2013). Analysis of achievement motivation and academic engagement of students in the Nigerian classroom. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies MC SER Publishing*, 2(3), 385-390. <https://doi.org/10.5901/ajis.2013.v2n3p385>
- Aksoy, A. ve Ögel, K. (2003). Kendine zarar verme davranışı. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 4(4), 226-236.
- Anderman, E. M. and Maehr, M. L. (1994). Motivation and schooling in the middle grades. *Review of Educational Research*, 64(2), 287-309. <https://doi.org/10.3102/00346543064002287>
- Anderson, S., Leventhal, T. and Dupéré, V. (2014). Exposure to neighborhood affluence and poverty in childhood and adolescence and academic achievement and behavior. *Applied Developmental Science*, 18(3), 123-138. <https://doi.org/10.1080/10888691.2014.924355>
- Antony, J. (2017). Adolescent self- concept and achievement motivation: A critical analysis. (A. Paul, Ed.) *Journal of Social Work Education and Practice*, 2(4), 25-35.
- Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*, 64(6), 359-372. <https://doi.org/10.1037/h0043445>
- Averill, J. R. and Sundararajan, L. (2005). *Hope as rhetoric: Cultural narratives of wishing and coping*. In J. Elliot (Ed.), *Interdisciplinary perspectives on hope* (s. 133-165). Nova Science Publishers.
- Averill, J. R., Catlin, G. and Chon, K. K. (1990). *Rules of hope*. Springer-Verlag Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-1-4613-9674-1>
- Aydın, D. ve Karaca-Çiftçi, E. (2016). Mesleki eğitim merkezinde eğitim alan gençlerin işyerinde istismara uğrama durumları. *International Journal of Human Sciences*, 13(1), 851-861. <https://doi.org/10.14687/ijhs.v13i1.3419>

- Aydoğan, S. (2010). *İlköğretim 2. kademe öğrencilerinin umut ve benlik saygısı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Bakadorova, O., Hoferichter, F. and Raufelder, D. (2019). Similar but different: Social relations and achievement motivation in adolescent students from Montréal and Moscow. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 50(6), 924-921. <https://doi.org/10.1080/03057925.2019.1576122>
- Balistreri, K. S. and Alvira-Hammond, M. (2016). Adverse childhood experiences, family functioning and adolescent health and emotional well-being. *Public Health*, 132, 72-78. <https://doi.org/10.1016/j.puhe.2015.10.034>
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AEÜSBED)*, 5(2), 368-388. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.598299>
- Barnum, D. D., Snyder, C. R., Rapoff, M. A., Mani, M. M. and Thompson, R. (1998). Hope and social support in psychological adjustment of children who have survived burn injuries and their matched controls. *Children's Health Care*, 27(1), 15-30. https://doi.org/10.1207/s15326888chc2701_2
- Bashir, H. and Majeed, S. (2016). Investigation of the relationship between achievement motivation and parental encouragement of adolescent girls in district Anantnag. *The International Journal of Indian Psychology*, 3(2), 104-112.
- Baxter, M. A., Hemming, E. J., McIntosh, H. C. and Hellman, C. M. (2017). Exploring the relationship between adverse childhood experiences and hope. *Journal of Child Sexual Abuse*, 26(8), 948-956. <https://doi.org/10.1080/10538712.2017.1365319>
- Beck, J. S. (2014). *Bilişsel davranışçı terapi temelleri ve ötesi*. (2. Baskı). (M. şahin, ev. Ed.). Nobel Yayıncılık.
- Berber, A. ve Eker, C. (2018). Ortaöğretim öğrencilerinin umut ve başarı yönelimleri arasındaki ilişki. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 1569-1581. <https://doi.org/10.15869/itobiad.426898>
- Bernardo, A. B. I. (2014). Hope in early adolescence: Measuring internal and external locus-of-hope. *Child Indicators Research*, 8(3), 699-715. <https://doi.org/10.1007/s12187-014-9254-6>

- Berry, M., Charlson, R. and Dawson, K. (2003). Promising practices in understanding and treating child neglect. *Child ve Family Social Work*, 8(1), 13–24. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2206.2003.00262.x>
- Bethell, C., Jones, J., Gombojav, N., Linkenbach, J. and Sege, R. (2019). Positive childhood experiences and adult mental and relational health in a statewide sample: Associations across adverse childhood experiences levels. *JAMA Pediatrics*, 173(11), e193007. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2019.3007>
- Bowlby, J. (1988). *A Secure Base: Parent- Child Attachmentand Healthy Human Development*. Basic Books
- Bowlby, J. (2020). *Bağlanma*. (4. Baskı). (T. V. Soylu, Çev.). Pinhan Yayıncılık.
- Bozdemir, F. ve Gündüz, B. (2016). Bağlanma stilleri, anne baba tutumları ve çocukluk çağı örselenme yaşantılarının duygusal zekâ ile ilişkileri. *International Journal of Human Sciences*, 13(1), 1797-1814. <https://doi.org/10.14687/ijhs.v13i1.3700>
- Burger, J. M. (2006). *Kişilik*. (İ. D. Erguvan Sarioğlu, Çev.). Kaknüs Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (27. Baskı). Pegem Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (28. Baskı). Pegem Yayıncılık.
- Cetisli, N. E., Arkan, G. and Top, E. D. (2018). Maternal attachment and breastfeeding behaviors according to type of delivery in the immediate postpartum period. *Revista Da Associação Médica Brasileira*, 64(2), 164–169. <https://doi.org/10.1590/1806-9282.64.02.164>
- Chandra Kala, P. and Shirlin, P. (2017). A study on achievement motivation and socio economic status of college students in tirunelveli district. *International Journal of Research - Granthaalayah*, 5(3), 57-64. [https://doi.org/10.29121/granthaalayah.v5.i3\(SE\).2017.1941](https://doi.org/10.29121/granthaalayah.v5.i3(SE).2017.1941)
- Cheng, Y., Li, X., Lou, C., Sonenstein, F. L., Kalamar, A., Jejeebhoy, S., Delany-Moretlwe, S., Brahmbhatt, H., Olumide, A.O. and Ojengbede, O. (2014). The association between social support and mental health among vulnerable adolescents in five cities: Findings from the study of the well-being of adolescents in vulnerable environments. *Journal of Adolescent Health*, 55(6), 31–38. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.08.020>

- Cheong, E. V., Sinnott, C., Dahly, D. and Kearney, P. M. (2017). Adverse childhood experiences (ACEs) and later-life depression: Perceived social support as a potential protective factor. *BMJ Open*, 7(9), e013228. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2016-013228>
- Chetri, S. (2014). Self-concept and achievement motivation of adolescents and their relationship with academic achievement. *International Journal of Advancements in Research ve Technology (IJOART)*, 3(5), 236-253.
- Christiaens, I., Hegadoren, K. and Olson, D. M. (2015). Adverse childhood experiences are associated with spontaneous preterm birth: A case-control study. *BMC Medicine*, 13(1). <https://doi.org/10.1186/s12916-015-0353-0>
- Ciarrochi, J., Parker, P., Kashdan, T. B., Heaven, P. C. L. and Barkus, E. (2015). Hope and emotional well-being: A six-year study to distinguish antecedents, correlates, and consequences. *The Journal of Positive Psychology*, 10(6), 520–532. <https://doi.org/10.1080/17439760.2015.1015154>
- Cihangir Çankaya, Z. ve Canbulat, N. (2017). Orta çocukluk döneminde umut ve ebeveynlere güvenli bağlanma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0 (44), 1-20. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.317054>
- Coffey, J. K., Warren, M. T. and Gottfried, A. W. (2014). Does infant happiness forecast adult life satisfaction? Examining subjective well-being in the first quarter century of life. *Journal of Happiness Studies*, 16(6), 1401–1421. <https://doi.org/10.1007/s10902-014-9556-x>
- Corey, G. (2008). *Psikolojik Danışma, Psikoterapi Kuram ve Uygulamaları*. (T. Ergene, Çev.) Mentis Yayıncılık.
- Cotter, V. T., Gonzalez, E. W., Fisher, K. and Richards, K. C. (2017). Influence of hope, social support, and self-esteem in early stage dementia. *Dementia*, 17(2), 214–224. <https://doi.org/10.1177%2F1471301217741744>
- Cotton Bronk, K., Hill, P. L., Lapsley, D. K., Talib, T. L. and Finch, H. (2009). Purpose, hope, and life satisfaction in three age groups. *The Journal of Positive Psychology*, 4(6), 500–510. <http://dx.doi.org/10.1080/17439760903271439>
- Crandall, A., Miller, J. R., Cheung, A., Novilla, L. K., Glade, R., Novilla, M. L. B., Magnusson, B. M., Leavitt, B. L., Barnes, M.D. and Hanson, C. L. (2019). ACEs and counter-ACEs:

- How positive and negative childhood experiences influence adult health. *Child Abuse ve Neglect*, 96, 104089. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2019.104089>
- Crittenden, P. M. (2017). Gifts from Mary Ainsworth and John Bowlby. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 22(3), 436–442. <https://doi.org/10.1177%2F1359104517716214>
- Crouch, E., Radcliff, E., Hung, P. and Bennett, K. (2019). Challenges to school success and the role of adverse childhood experiences. *Academic Pediatrics*. 19(8), 899-907. <https://doi.org/10.1016/j.acap.2019.08.006>
- Crouch, E., Radcliff, E., Merrell, M. A., Hung, P. and Bennett, K. J. (2021a). Positive childhood experiences promote school success. *Maternal and Child Health Journal*, 25(10), 1646–1654. <https://doi.org/10.1007/s10995-021-03206-3>
- Crouch, E., Smith, H. P. and Andersen, T. S. (2021b). An examination of caregiver incarceration, positive childhood experiences, and school success. *Children and Youth Services Review*, 133, 106345. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2021.106345>
- Cunha, M., Fernandes, A. R., Couto, M., Galhardo, A. and Espírito-Santo, H. (2014). The role of childhood positive memories, mindfulness and hope, in emotional states in adolescence. Paper presented at the 22nd European Congress of Psychiatry, Germany.
- Cunha, M., Matos, M., Faria, D. and Zagalo, S. (2012). Shame memories and psychopathology in adolescence: The mediator effect of shame. *International Journal of Psychology ve Psychological Therapy*, 12(2), 203-218.
- Curtis, A. L. (2018). Strengthening families: The relationship between hope, spirituality, resilience, and attachment among parents following adverse childhood experiences [Doctoral dissertation, Texas Woman’s University]. <https://twu-ir.tdl.org/handle/11274/11018>
- Çanakçı, P. (2015). *Çocuk korosunda şarkı söyleyen ve söylemeyen çocukların umut düzeylerinin karşılaştırılması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Çankaya, Z. C. ve Canbulat, N. (2017). Orta çocukluk döneminde umut ve ebeveyne güvenli bağlanma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 1-20.
- Çankaya, Z.C. ve Meydan, B. (2018). Ergenlik döneminde mutluluk ve umut. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(65), 207-222. <https://doi.org/10.17755/esosder.316977>

- Çiçek, İ. (2021). Effect of hope on resilience in adolescents: Social support and social connectedness as mediators. *Journal of Positive School Psychology*, 5(2), 136-147. <https://doi.org/10.47602/jpsp.v5i2.283>
- Çiçek, İ. ve Çeri, V. (2021). Olumlu çocukluk yaşantıları ölçeği: Türkçe geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Humanistic Perspective*, 3(3), 643-659. <https://doi.org/10.47793/hp.980149>
- Day, A. and Goel, K. (2015). Hope building and surviving domestic violence: Childhood experiences, *International Journal of Social Work and Human Services Practice*, 3(1), 20-28. <https://doi.org/10.13189/ijrh.2015.030103>
- Day, L., Hanson, K., Maltby, J., Proctor, C. and Wood, A. (2010). Hope uniquely predicts objective academic achievement above intelligence, personality, and previous academic achievement. *Journal of Research in Personality*, 44(4), 550–553. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2010.05.009>
- Day, R. D. and Padilla-Walker, L. M. (2009). Mother and father connectedness and involvement during early adolescence. *Journal of Family Psychology*, 23(6), 900–904. <https://doi.org/10.1037/a0016438>
- Demirtaş, A. S. (2019). Erken ergenlikte güvenli bağlanma ve öz-yeterlik: Umudun aracı rolü. *Eğitim ve Bilim*, 44(200), 175-190. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2019.8100>
- Denzine, G. and Brown, R. (2015). *Motivation to learn and achievement*. In: Papa R. (Ed.), Media rich instruction (s. 19-33). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-00152-4_2
- Dixson, D. D., Keltner, D., Worrell, F. C. and Mello, Z. (2017). The magic of hope: Hope mediates the relationship between socioeconomic status and academic achievement. *The Journal of Educational Research*, 111(4), 507–515. <http://dx.doi.org/10.1080/00220671.2017.1302915>
- Doğan, T. ve Aydın, F. T. (2020). Olumlu Çocukluk Yaşantıları Ölçeği'nin Geliştirilmesi. *HAYEF: Journal of Education*, 17(1), 1-19. <https://doi.org/10.5152/hayef.2020.1925>
- Doğan, T. ve Aydın, F. T. (2021). Mutlu çocuklar mutlu yetişkinler mi oluyor? *İnsan ve Toplum*, 11(1), 65-90. <https://doi.org/10.12658/M0437>
- Doğan, T. ve Yavuz, K. E. (2020). Yetişkinlerde psikolojik sağlamlık, olumlu çocukluk deneyimleri ve algılanan mutluluk. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 12(1), 312-330. <https://doi.org/10.18863/pgy.750839>

- Draughn, A. J. (2016). *The impact of psychological birth order on scholastic achievement and motivation* (Doctoral dissertation, Walden University). Retrieved from <http://scholarworks.waldenu.edu/dissertations/2529/>
- Du, H., Bernardo, A. B. I. and Yeung, S. S. (2015). Locus-of-hope and life satisfaction: The mediating roles of personal self-esteem and relational self-esteem. *Personality and Individual Differences*, 83, 228–233. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.04.026>
- Easterlin, M. C., Chung, P. J., Leng, M. and Dudovitz, R. (2019). Association of team sports participation with long-term mental health outcomes among individuals exposed to adverse childhood experiences. *JAMA Pediatrics*, 173(7), 681-688. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2019.1212>
- Ebrahimi, E., Karimian, Z., Kolahdozan, S. and Emamian, M. H. (2020). Attachment behaviors in physiological birth versus cesarean section. *International Journal of Women's Health and Reproduction Sciences*, 8(2), 215–220. <https://doi.org/10.15296/ijwhr.2020.34>
- Edey, W. and Jevne, R. F. (2003). Hope, illness and counselling practice: Making hope visible. *Canadian Journal of Counselling*, 37(1), 44-51.
- Ergin, A. ve Karataş, H. (2018). Üniversite öğrencilerinin başarı odaklı motivasyon düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(4), 868-887. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2018036646>
- Erikson, E. H. (2020). *İnsanın sekiz evresi*. (5. Baskı). (G. Akkaya, Çev.). Okuyan Yayıncılık.
- Fatima, Z. and Ashraf, R. (2018). Psychological birth order, self-efficacy and achievement motivation in students. *European Journal of Research in Social Science*, 6(6), 25-39.
- Feldman, D. B. and Snyder, C. R. (2005). Hope and the meaningful life: Theoretical and empirical associations between goal-directed thinking and life meaning. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 24(3), 401–421. <http://dx.doi.org/10.1521/jscp.24.3.401.65616>
- Felitti, V. J., Anda, R. F., Nordenberg, D., Williamson, D. F., Spitz, A. M., Edwards, V., Koss, M. P. and Marks, J. S. (1998). Relationship of childhood abuse and household dysfunction to many of the leading causes of death in adults. *American Journal of Preventive Medicine*, 14(4), 245–258. [https://doi.org/10.1016/S0749-3797\(98\)00017-8](https://doi.org/10.1016/S0749-3797(98)00017-8)
- Forster, M., Grigsby, T. J., Gower, A. L., Mehus, C. J. and McMorris, B. J. (2020). The role of social support in the association between childhood adversity and adolescent self-injury

- and suicide: Findings from a statewide sample of high school students. *Journal of Youth and Adolescence*. 49(6), 1195-1208. <https://doi.org/10.1007/s10964-020-01235-9>
- Fraser, A. M., Bryce, C. I., Alexander, B. L. and Fabes, R. A. (2021). Hope levels across adolescence and the transition to high school: Associations with school stress and achievement. *Journal of Adolescence*, 91, 48–58. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2021.07.004>
- Freud, S. (2021). *Psikanalize giriş*. (7. Baskı). (L. Uslu, Çev.). Cem Yayınevi.
- Gable, S. L. and Haidt, J. (2005). What (and why) is positive psychology? *Review of General Psychology*, 9(2), 103–110. <https://doi.org/10.1037%2F1089-2680.9.2.103>
- Gardner, M. J., Thomas, H. J. and Erskine, H. E. (2019). The association between five forms of child maltreatment and depressive and anxiety disorders: A systematic review and meta-analysis. *Child Abuse ve Neglect*, 96, 104082. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2019.104082>
- Gass, K., Jenkins, J. and Dunn, J. (2007). Are sibling relationships protective? A longitudinal study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(2), 167–175. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2006.01699.x>
- Geçtan, E. (2018). *İnsan olmak*. (16. Baskı). Metis Yayıncılık.
- Genç, E. ve Arslan, G. (2021). Optimism and dispositional hope to promote college students' subjective well-being in the context of the COVID-19 pandemic. *Journal of Positive School Psychology*, 5(2), 87-96. <https://doi.org/10.47602/jpsp.v5i2.255>
- Ghasemi, A., & Zahediasl, S. (2012). Normality tests for statistical analysis: A guide for non-statisticians. *International Journal of Endocrinology and Metabolism*, 10(2), 486–489. <https://doi.org/10.5812/ijem.3505>
- Gilbert, P. and Perris, C. (2000). Early experiences and subsequent psychosocial adaptation. An introduction. *Clinical Psychology ve Psychotherapy*, 7(4), 243–245. [https://doi.org/10.1002/1099-0879\(200010\)7:4<243::AID-CPP254>3.0.CO;2-H](https://doi.org/10.1002/1099-0879(200010)7:4<243::AID-CPP254>3.0.CO;2-H)
- Gilbert, P., Cheung, M., Grandfield, T., Campey, F. and Irons, C. (2003). Assessment recall of threat and submissiveness in childhood: Development of a new scale and its relationship with depression, social comparison and shame. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 10, 108–115.

- Glaser, D. (2002). Emotional abuse and neglect (psychological maltreatment): A conceptual framework. *Child Abuse ve Neglect*, 26(6-7), 697–714. [https://doi.org/10.1016/S0145-2134\(02\)00342-3](https://doi.org/10.1016/S0145-2134(02)00342-3)
- Goleman, D. (2012). *Duygusal Zeka Neden IQ'dan Daha Önemlidir*. (18. Baskı). (B. S. Yüksel, Çev.). Varlık Yayınları. (Orijinal eserin basım tarihi 1995).
- Gurgová, B. Ž. (2007). The influence of gender on achievement motivation of students. *The New Educational Review*, 13(3-4), 233-243.
- Gündüz, A., Yaşar, A. B., Gündoğmuş, İ., Savran, C. ve Konuk, E. (2018). Çocukluk çağı olumsuz yaşantılar ölçeği Türkçe formunun geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 19(1), 68-75. <https://doi.org/10.5455/apd.294158>
- Güneş, B. (2019). *Ergenlerin çocukluk dönemi istismar ve ihmal düzeylerinin sosyal destek, akran ilişkileri ve umut tarafından yordanması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Hansen, C. D., Kirkeby, M. J., Kjelmann, K. G., Andersen, J. H. and Møberg, R. J. (2021). The importance of adverse childhood experiences for labour market trajectories over the life course: A longitudinal study. *BMC Public Health*, 21(2044). <https://doi.org/10.1186/s12889-021-12060-5>
- Hellman, C. M. and Gwinn, C. (2016). Camp HOPE as an intervention for children exposed to domestic violence: A program evaluation of hope, and strength of character. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 34(3), 269–276. <https://doi.org/10.1007/s10560-016-0460-6>
- Hendricks-Ferguson, V. (2006). Relationships of age and gender to hope and spiritual well-being among adolescents with cancer. *Journal of Pediatric Oncology Nursing*, 23(4), 189–199. <https://doi.org/10.1177/1043454206289757>
- Heppner, P. P., Wampold, B. E. and Kivlighan, D. M. (2008). *Psikolojik Danışmada Araştırma Yöntemleri*. (D. M. Siyez, Çev. Ed.). Mentis Yayıncılık.
- Herman, J. (2007). *Travma ve iyileşme*. (3.baskı). (T. Tosun, Çev.). Literatür Yayıncılık.
- Herrero, D. M. (2014). *The relationship among achievement motivation, hope, and resilience and their effects on academic achievement among first year college students enrolled in a Hispanic-serving institution* (Doctoral Dissertation, Texas AveM University). Texas

- Hinojosa, R., Nguyen, J., Sellers, K. and Elassar, H. (2018). Barriers to college success among students that experienced adverse childhood events. *Journal of American College Health*, 67(6), 531-540. <https://doi.org/10.1080/07448481.2018.1498851>
- Hoy, W. K. and Tarter, C. J. (2011). Positive psychology and educational administration: An optimistic research agenda. *Educational Administration Quarterly*, 47(3), 427-445. <https://doi.org/10.1177%2F0013161X10396930>
- Hunt, T. K. A., Slack, K. S. and Berger, L. M. (2016). Adverse childhood experiences and behavioral problems in middle childhood. *Child Abuse ve Neglect*, 67, 391–402. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chiabu.2016.11.005>
- Iannotti, R. J., Chen, R., Kololo, H., Petronyte, G., Haug, E. and Roberts, C. (2013). Motivations for adolescent participation in leisure-time physical activity: International differences. *Journal of Physical Activity and Health*, 10(1), 106–114. <https://doi.org/10.1123/jpah.10.1.106>
- Irving, L. M., Snyder, C. R., Cheavens, J., Gravel, L., Hanke, J., Hilberg, P. and Nelson, N. (2004). The relationships between hope and outcomes at the pretreatment, beginning, and later phases of psychotherapy. *Journal of Psychotherapy Integration*, 14(4), 419–443. <https://doi.org/10.1037/1053-0479.14.4.419>
- Ishihara, T., Morita, N., Nakajima, T., Okita, K., Sagawa, M. and Yamatsu, K. (2018). Modeling relationships of achievement motivation and physical fitness with academic performance in Japanese schoolchildren: Moderation by gender. *Physiology ve Behavior*, 194, 66–72. <https://doi.org/10.1016/j.physbeh.2018.04.031>
- Işık, B. (2020). *Altı yaş çocuklarının doğum şekillerine ve bedensel temas düzeylerine göre bağlanma durumlarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi.
- İme, Y. (2018). *Ergenlerin çocukluk örselenme yaşantıları ile öz-anlayışları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- İnanç-Yazgan, B. ve Yerlikaya, E. E. (2014). *Kişilik Kuramları*. (8.Baskı). Pegem Yayıncılık.

- Jiang, X., Huebner, E. S. and Hills, K. J. (2013). Parent attachment and early adolescents' life satisfaction: The mediating effect of hope. *Psychology in the Schools*, 50(4), 340–352. <https://doi.org/10.1002/pits.21680>
- Kara, B., Biçer, Ü. ve Gökalp, S. A. (2004). Çocuk istismarı. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 47, 140-151.
- Karababa, A. (2018). Ön ergenlerin umut düzeylerinin ebeveynlik stilleri açısından incelenmesi. *Aile Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 1(1), 48-64.
- Karadeniz, S. (2008). *Çocukluk çağı örselenme yaşantıları ile psikolojik doğum sırası arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Karagüven, M. H. Ü. (2012). Akademik motivasyon ölçeğinin Türkçeye adaptasyonu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(4), 2599-2620.
- Karahan, T. F. ve Sardoğan, M. E. (2012). *Psikolojik Danışma ve Psikoterapide Kuramlar*. (3. Baskı). Nobel Yayıncılık.
- Kararımak, Ö. ve Siviş, R. (2008). Modernizmden postmodernizme geçiş ve pozitif psikoloji. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(30), 102-115.
- Karakulak, F. (2018). *Çocukluk döneminde aile içi şiddete maruz kalan ergenlerde saldırganlık eğilimi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Gelişim Üniversitesi.
- Karaman, M. A. (2021). Comparison of levels of bullying, achievement motivation, and resilience among Syrian refugee students and Turkish students. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 1-16. <https://doi.org/10.1017/jgc.2021.22>
- Karaman, M. A. and Watson, J. C. (2017). Examining associations among achievement motivation, locus of control, academic stress, and life satisfaction: A comparison of U.S. and international undergraduate students. *Personality and Individual Differences*, 111, 106–110. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.02.006>
- Karaman, M.A. and Smith, R. (2019). Turkish adaptation of achievement motivation measure. *International Journal of Progressive Education*, 15(5), 185-197. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2019.212.13>
- Karatekin, C. and Ahluwalia, R. (2020). Effects of adverse childhood experiences, stress, and social support on the health of college student. *Journal of Interpersonal Violence*, 35(1-2), 150-172. <https://doi.org/10.1177%2F0886260516681880>

- Keesler, J. M., Tucker, M., Terrell, B., Shipman, K. and Osborne, R. (2020). Two schools, one rural county: Exploring adverse childhood experiences among school-aged youth. *Journal of Aggression, Maltreatment ve Trauma*, 30(1), 101–117. <https://doi.org/10.1080/10926771.2020.1747130>
- Kelberer, L. J. A., Kraines, M. A. and Wells, T. T. (2018). Optimism, hope, and attention for emotional stimuli. *Personality and Individual Differences*, 124, 84–90. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.12.003>
- Kemer, G. (2006). *The role of self-efficacy, hope and anxiety in predicting university entrance examination scores of eleventh grade students* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi
- Kemer, G. ve Atik, G. (2005). Kırsal ve il merkezinde yaşayan lise öğrencilerinin umut düzeylerinin aileden algılanan sosyal destek düzeyine göre karşılaştırılması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21(21), 161-168. <https://dergipark.org.tr/en/pub/maruaebd/issue/377/2245>
- Kosterman, R., Mason, W. A., Haggerty, K. P., Hawkins, J. D., Spoth, R. and Redmond, C. (2011). Positive childhood experiences and positive adult functioning: Prosocial continuity and the role of adolescent substance use. *Journal of Adolescent Health*, 49(2), 180–186. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2010.11.244>
- Kulakow, S. (2020). Academic self-concept and achievement motivation among adolescent students in different learning environments: Does competence-support matter? *Learning and Motivation*, 70, 101632. <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2020.101632>
- Kumar, R., Zusho, A. and Bondie, R. (2018). Weaving cultural relevance and achievement motivation into inclusive classroom cultures. *Educational Psychologist*, 53(2), 78–96. <https://doi.org/10.1080/00461520.2018.1432361>
- Kwok, S. Y. C. L. and Gu, M. (2018). Childhood neglect and adolescent suicidal ideation: A moderated mediation model of hope and depression. *Prevention Science*, 20(5), 632–642. <https://doi.org/10.1007/s11121-018-0962-x>
- Kyriazos, T., Galanakis, M., Katerelos, I. and Stalikas, A. (2021). Does the Pollyannaish view on life hold during early COVID-19 quarantine? Modeling the effects of positive emotions, hope, optimism and life meaning on life satisfaction. *Open Journal of Social Sciences*, 9(10), 315-338. <https://doi.org/10.4236/jss.2021.910023>

- Lansford, J. E., Dodge, K. A., Pettit, G. S., Bates, J. E., Crozier, J. and Kaplow, J. (2002). A 12-year prospective study of the long-term effects of early child physical maltreatment on psychological, behavioral, and academic problems in adolescence. *Archives of Pediatrics ve Adolescent Medicine*, 156(8), 824. <https://doi.org/10.1001/archpedi.156.8.824>
- Larsen, D., Edey, W. and Lemay, L. (2007). Understanding the role of hope in counselling: Exploring the intentional uses of hope. *Counselling Psychology Quarterly*, 20(4), 401–416. <https://doi.org/10.1080/09515070701690036>
- Lazarus, R. S. (1993). From psychological stress to the emotions: A history of changing outlooks. In L.W. Porter, ve M. R. Rosenzweig (Eds.), *Annual review of psychology 44*, (1–21). Annual Reviews Inc.
- Lee, C. S. and Hwang, Y. K. (2016). The structural relationships between social support, emotional intelligence, self-esteem, and hope in rural elementary school students. *Indian Journal of Science and Technology*, 9(26). doi:10.17485/ijst/2016/v9i26/97288
- Lemon, E. D., Vu, M., Roche, K. M., Hall, K. S. and Berg, C. J. (2021). Depressive symptoms in relation to adverse childhood experiences, discrimination, hope, and social support in a diverse sample of college students. *Journal of Racial and Ethnic Health Disparities*. <https://doi.org/10.1007/s40615-021-01038-z>
- Leung, J. T. Y. and Shek, D. T. L. (2013). Are family processes related to achievement motivation of Chinese adolescents experiencing economic disadvantage in Hong Kong? *International Journal on Disability and Human Development*, 12(2), 115–125. <https://doi.org/10.1515/ijdhhd-2012-0139>
- Leung, J. T. Y. and Shek, D. T. L. (2018). Family processes and adolescent achievement motivation in poor Chinese single-mother families. *Journal of Family Issues*, 39(9), 2523–2544. <https://doi.org/10.1177%2F0192513X18757827>
- Lew, A. S., Allen, R., Papouchis, N. and Ritzler, B. (1998). Achievement orientation and fear of success in Asian American college students. *Journal of Clinical Psychology*, 54(1), 97–108. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1097-4679\(199801\)54:1%3C97::AID-JCLP11%3E3.0.CO;2-F](https://doi.org/10.1002/(SICI)1097-4679(199801)54:1%3C97::AID-JCLP11%3E3.0.CO;2-F)

- Li, Q., Zhong, Y., Chen, K., Zhong, Z. and Pan, J. (2015). Identifying risk factors for child neglect in rural areas of western China. *Child: Care, Health and Development*, 41(6), 895–902. <https://doi.org/10.1111/cch.12283>
- Lorenzo-Blanco, E. I., Zhnag, M., Cobb, C., Meca, A., Szapocznik, J., Unger, J. B., Cano, M. A. and Schwartz, S. J. (2022). Longitudinal change in adolescent hope among recent immigrant Latinx adolescents: Links with adolescent and parent cultural stress, family functioning, emotional well-being, and behavioral health. *Child Development*, 93, 87-102. <https://doi.org/10.1111/cdev.13694>
- Marques, S. C., Pais-Ribeiro, J. L. and Lopez, S. J. (2011). The role of positive psychology constructs in predicting mental health and academic achievement in children and adolescents: A two-year longitudinal study. *Journal of Happiness Studies*, 12(6), 1049–1062. <http://dx.doi.org/10.1007/s10902-010-9244-4>
- Marryat, L. and Frank, J. (2019). Factors associated with adverse childhood experiences in Scottish children: A prospective cohort study. *BMJ Paediatrics Open*, 3(1), e000340. <https://doi.org/10.1136/bmjpo-2018-000340>
- Martin, A., Nixon, C., Watt, K. L., Taylor, A. and Kennedy, P. J. (2021). Exploring the prevalence of adverse childhood experiences in secure children's home admissions. *Child ve Youth Care Forum*. <https://doi.org/10.1007/s10566-021-09660-y>
- Maximo, S. I., Tayaban, H. S., Cacdac, G. B., Cacanindin, M. J. A., Pugat, R. J. S., Rivera, M. F. and Lingbawan, M. C. (2011). Parents' communication styles and their influence on the adolescents' attachment, intimacy and achievement motivation. *International Journal of Behavioral Science*, 6(1), 60-74. <https://doi.org/10.14456/ijbs.2011.5>
- McClelland, D.C. (1961). *The achieving society*. Free Press.
- Merkaš, M. and Brajša-Žganec, A. (2011). Children with different levels of hope: Are there differences in their self-esteem, life satisfaction, social support, and family cohesion? *Child Indicators Research*, 4(3), 499–514. <https://doi.org/10.1007/S12187-011-9105-7>
- Mešl, N. and Rihter, L. (2021). Examining the association of the subjective experience of poverty, adverse and positive childhood experiences in the adult population of Slovenia, *European Journal of Social Work*. <https://doi.org/10.1080/13691457.2021.1995703>

- Miller, D. N., Gilman, R. and Martens, M. P. (2007). Wellness promotion in the schools: Enhancing students' mental and physical health. *Psychology in the Schools*, 45(1), 5–15. <https://doi.org/10.1002/pits.20274>
- Muñoz, R. T. and Hanks, H. (2019). A Structural model of adverse childhood experiences as antecedents of rumination leading to lower hope. *Journal of Interpersonal Violence*, 36(19-20), 9790-9807. <https://doi.org/10.1177/0886260519868195>
- Munoz, R. T., Pharris, A. B. and Hellman, C. M. (2021). A linear model of adverse childhood experiences (ACEs) as drivers of lower hope mediated by lower attachment security in an adult sample. *Journal of Family Violence*. <https://doi.org/10.1007/s10896-021-00282-5>
- Narayan, A. J., Rivera, L. M., Bernstein, R. E., Harris, W. W. and Lieberman, A. F. (2018). Positive childhood experiences predict less psychopathology and stress in pregnant women with childhood adversity: A pilot study of the benevolent childhood experiences (BCEs) scale. *Child Abuse and Neglect*, 78, 19–30. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.09.022>
- Nelson, R. M. and DeBacker, T. K. (2008). Achievement motivation in adolescents: The role of peer climate and best friends. *The Journal of Experimental Education*, 76(2), 170–189. <https://doi.org/10.3200/JEXE.76.2.170-190>
- Norman, R. E., Byambaa, M., De, R., Butchart, A., Scott, J. and Vos, T. (2012). The long-term health consequences of child physical abuse, emotional abuse, and neglect: A systematic review and meta-analysis. *PLoS Medicine*, 9(11), e1001349. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1001349>
- Ojewola, F. O. and Faremi, Y. A. (2018). Achievement motivation and parenting styles in promoting effective learning among secondary school students in Ondo State. *European Scientific Journal*, 14(4), 392-401. <http://dx.doi.org/10.19044/esj.2018.v14n4p392>
- Oliveira, S., Ferreira, C. and Mendes, A. L. (2016). Memórias precoces de calor e segurança e a psicopatologia alimentar: O papel do social safeness e da body appreciation. *Psychologica*, 2(59), 45–60. https://doi.org/10.14195/1647-8606_59_2_3
- Oshri, A., Sutton, T. E., Clay-Warner, J. and Miller, J. D. (2015). Child maltreatment types and risk behaviors: Associations with attachment style and emotion regulation dimensions.

- Personality and Individual Differences*, 73, 127–133. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.09.015>
- Otis, K. L., Huebner, E. S. and Hills, K. J. (2016). Origins of early adolescents' hope. *Canadian Journal of School Psychology*, 31(2), 102–121. <https://doi.org/10.1177/0829573515626715>
- Özşahin, S. (2018). Bir Freud masalı: Çocuk masumluluğu. *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi*, 3(6), 129-137. <https://doi.org/10.31461/ybpd.592021>
- Pallant, J. (2010). *SPSS: Survival manual* (4th edition). Allen & Unwin.
- Pelendecioğlu, B. ve Bulut, S. (2009). Çocuğa yönelik aile içi fiziksel istismar. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 50-62.
- Puca, R. M. and Schmalt, H. D. (2001). The influence of the achievement motive on spontaneous thoughts in pre- and postdecisional action phases. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(3), 302–308. <https://doi.org/10.1177%2F0146167201273004>
- Racine, N., Madigan, S., Plamondon, A., Hetherington, E., McDonald, S. and Tough, S. (2018). Maternal adverse childhood experiences and antepartum risks: The moderating role of social support. *Archives of Women's Mental Health*, 21(6), 663-670. <https://doi.org/10.1007/s00737-018-0826-1>
- Rand, K. L. (2017). Hope, Self-Efficacy, and Optimism. M. W. Gallagher ve S. J. Lopez (Ed.), *The Oxford Handbook of Hope Oxford*. Handbooks Online. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199399314.013.4>
- Resnick, S., Warmoth, A. and Serlin, I. A. (2001). The humanistic psychology and positive psychology connection: Implications for psychotherapy. *Journal of Humanistic Psychology*, 41(1), 73–101. <https://doi.org/10.1177%2F0022167801411006>
- Richards, M. and Huppert, F. A. (2011). Do positive children become positive adults? Evidence from a longitudinal birth cohort study. *The Journal of Positive Psychology*, 6(1), 75–87. <https://doi.org/10.1080/17439760.2011.536655>
- Ritchie, M. A. (2001). Self-esteem and hopefulness in adolescents with cancer. *Journal of Pediatric Nursing*, 16(1), 35–42. <https://doi.org/10.1053/jpdn.2001.20551>
- Robbins, S. P. and Judge, T. A. (2012). *Örgütsel Davranış*. (14. Baskı). (İ. Erdem, Çev. Ed.). Nobel Yayıncılık.

- Roesch, S. C., Duangado, K. M., Vaughn, A. A., Aldridge, A. A. and Villodas, F. (2010). Dispositional hope and the propensity to cope: A daily diary assessment of minority adolescents. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 16(2), 191–198. <https://doi.org/10.1037/a0016114>
- Ronel, N. and Haimoff-Ayali, R. (2010). Risk and resilience. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 54(3), 448–472. <https://doi.org/10.1177%2F0306624X09332314>
- Roy, B., Sinha, R. and Suman, S. (2013). Emotional intelligence and academic achievement motivation among adolescents: A relationship study. *Journal of Arts, Science ve Commerce*, 4(2), 126–130.
- Ryan, R. M. and Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Sarı, T. (2016). The mediating and moderating role of self-efficacy in the relationship between hope and peace attitudes. *International Online Journal of Educational Sciences*. <http://dx.doi.org/10.15345/iojes.2016.02.004>
- Schumacher, J. A., Slep, A. M. S. and Heyman, R. E. (2001). Risk factors for child neglect. *Aggression and Violent Behavior*, 6(2-3), 231–254. [https://doi.org/10.1016/S1359-1789\(00\)00024-0](https://doi.org/10.1016/S1359-1789(00)00024-0)
- Sege, R. and Browne, C. H. (2017). Responding to ACEs with HOPE: Health outcomes from positive experiences. *Academic Pediatrics*, 17(7), 79–85. <https://doi.org/10.1016/j.acap.2017.03.007>
- Seligman, M. E. P. and Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5–14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Seligman, M. E. P. and Csikszentmihalyi, M. (2014). Positive psychology: An introduction. *Flow and the Foundations of Positive Psychology*, 279–298. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9088-8_18
- Seven, S., Aşık, M. ve Saylağ, F. N. (2020). The contributions of physiologic birth and cesarean delivery to attachment and social skills of 6-year-old children. *International Journal of Educational Research Review*, 5(3),208-213. <https://doi.org/10.24331/ijere.731237>

- Sharma, R. (2017). Emotional intelligence, social intelligence and achievement motivation of arts and science students. *International Journal of Research in all Subjects in MultiLanguages*, 5(7), 4-7.
- Shekhar, C. and Devi, R. (2012). Achievement motivation across gender and different academic majors. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 2(2), 105-109. <http://dx.doi.org/10.5539/jedp.v2n2p105>
- Shorey, H. S., Snyder, C. R., Yang, X. and Lewin, M. R. (2003). The role of hope as a mediator in recollected parenting, adult attachment, and mental health. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 22(6), 685–715. <https://doi.org/10.1521/jscp.22.6.685.22938>
- Simpson, R. D. and Oliver, J. S. (1985). Attitude toward science and achievement motivation profiles of male and female science students in grades six through ten. *Science Education*, 69, 511–526.
- Singh, K. (2011). Study of achievement motivation in relation to academic achievement of students. *International Journal of Educational Planning ve Administration*, 1(2), 161-171.
- Slade, L. E. and Rush, M. C. (1991). Achievement motivation and the dynamics of task difficulty choices. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(1), 165-172. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.60.1.165>
- Smith, M. B. (1983). Hope and despair: Keys to the socio-psychodynamics of youth. *American Journal of Orthopsychiatry*, 53(3), 388–399. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1983.tb03382.x>
- Smith, R. L. (2015). A contextual measure of achievement motivation: Significance for research in counseling. In Ideas and research you can use: VISTAS 2015. <http://www.counseling.org/docs/default-source/vistas/a-contextual-measure-ofachievementmotivation-significance-for-research-in-counseling.pdf?sfvrsn=8>
- Smith, R. L. and Karaman, M. A. (2019). Development and validation of the contextual Achievement Motivation Measure. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 6 (3), 16-28.
- Smith, R. L., Karaman, M. A., Balkin, R. S. and Talwar, S. (2019). Psychometric properties and factor analyses of the achievement motivation measure. *British Journal of Guidance ve Counselling*, 1–13. <https://doi.org/10.1080/03069885.2019.1620173>

- Snyder, C. R. (1995). Conceptualizing, measuring, and nurturing hope. *Journal of Counseling and Development*, 73(3), 355–360. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1995.tb01764.x>
- Snyder, C. R. (2000). Genesis: The birth and growth of hope. In C. R. Snyder (Ed.), *Handbook of hope: Theory, measures, and applications* (s. 25–38). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012654050-5/50004-X>
- Snyder, C. R. (2002). Hope Theory: Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry*, 13(4), 249–275. http://dx.doi.org/10.1207/S15327965PLI1304_01
- Snyder, C. R. (2005). Teaching: The lessons of hope. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 24(1), 72–84. <https://doi.org/10.1521/jscp.24.1.72.59169>
- Snyder, C. R., Cheavens, J. and Sympson, S. C. (1997). Hope: An individual motive for social commerce. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 1(2), 107–118. <https://doi.org/10.1037/1089-2699.1.2.107>
- Snyder, C. R., Feldman, D. B., Taylor, J. D., Schroeder, L. L. and Adams, V. H. (2000). The roles of hopeful thinking in preventing problems and enhancing strengths. *Applied and Preventive Psychology*, 9(4), 249–269. [https://doi.org/10.1016/S0962-1849\(00\)80003-7](https://doi.org/10.1016/S0962-1849(00)80003-7)
- Snyder, C. R., Harris, C., Anderson, J. R., Holleran, S. A., Irving, L. M., Sigmon, S. T., Yoshinobu, L., Gibb, J., Langelle, C. and Harney, P. (1991). The will and the ways: Development and validation of an individual-differences measure of hope. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(4), 570–585. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.60.4.570>
- Snyder, C. R., LaPointe, A. B., Jeffrey Crowson, J. and Early, S. (1998). Preferences of high- and low-hope people for self-referential input. *Cognition ve Emotion*, 12(6), 807–823. <https://doi.org/10.1080/026999398379448>
- Snyder, C. R., Shorey, H. S., Cheavens, J., Pulvers, K. M., Adams, V. H. and Wiklund, C. (2002). Hope and academic success in college. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 820–826. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.4.820>
- Sofuoğlu, Z., Oral R., Aydın F., Cankardeş, S., Kandemirci, B., Koç, F., Halıcıoğlu, O. ve Akşit, S., (2014). Türkiye'nin üç ilinde olumsuz çocukluk çağı deneyimleri epidemiyolojik çalışması. *Türk Pediatri Arşivi*, 49(1), 47–56. <https://dx.doi.org/10.5152%2Ftpa.2014.838>

- Sparks, L. A., Trentacosta, C. J., Hicks, M. R., Kernsmith, P. and Smith-Darden, J. (2021). Hope as a protective factor: Relations to adverse childhood experiences, delinquency, and posttraumatic stress symptoms. *Journal of Child and Family Studies*, 30, 3005-3015 <https://doi.org/10.1007/s10826-021-02119-7>
- Srivastava, S. K. and Pant, N. (2015). Social support and achievement motivation among adolescents. *BEST: International Journal of Humanities, Arts, Medicine and Sciences*, 3(12), 117-124.
- Staats, S. (1989). Hope: A comparison of two self-report measures for adults. *Journal of Personality Assessment*, 53(2), 366–375. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5302_13
- Staats, S. R. and Stassen, M. A. (1985). Hope: An affective cognition. *Social Indicators Research*, 17(3), 235–242. <https://doi.org/10.1007/BF00319312>
- Stark, L., Asghar, K., Meyer, S., Yu, G., Bakemore, T., Poulton, C. and Falb, K. (2017). The effect of gender norms on the association between violence and hope among girls in the Democratic Republic of the Congo. *Global Mental Health*, 4, e1. <https://doi.org/10.1017/gmh.2016.31>
- Steinmayr, R. and Spinath, B. (2007). Predicting school achievement from motivation and personality. *Zeitschrift Für Pädagogische Psychologie*, 21(3/4), 207–216. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.21.3.207>
- Subaşı, H. G., Yıldız, H. F. ve Tekin, S. (2016). Kanser hastalarının bakımıyla ilgilenen yakınlarının umut düzeylerinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(2), 109-127.
- Sui-chu, Ho. E., Chiu, S. W., Sum, K., Cheung, C. W. and Lee, T. S. (2021). The mediating role of different types of parental support in the social disparity of hope in young adulthood. *Journal of Youth and Adolescence*, 50(7), 1437–1449. <https://doi.org/10.1007/s10964-021-01409-z>
- Şahin, S. (2018). Psikolojik danışman adaylarının çocukluk deneyimleri algısının belirlenmesi, *ARHUSS*, 1(1), 62-71
- Tarhan, S. ve Bacanlı, H. (2015). Sürekli Umut Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *The Journal of Happiness ve Well-Being*, 3(1), 1-14.

- Tarhan, S. ve Bacanlı, H. (2016). İlkokuldan üniversiteye umut kavramının tanımlanması üzerine nitel bir çalışma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 4(2), 86-112. <http://dx.doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.4c2s5m>
- Tedgård, E., Råstam, M. and Wirtberg, I. (2018). An upbringing with substance-abusing parents: Experiences of parentification and dysfunctional communication. *Nordic Studies on Alcohol and Drugs*, 36(3), 223-247. <https://doi.org/10.1177%2F1455072518814308>
- Tıraşçı, Y. ve Gören, S. (2007). Çocuk İstismarı ve İhmali. *Dicle Tıp Dergisi*. 34(1), 70-74.
- Toker-Karabulut, A. (2019). *Ortaöğretim öğrencilerinin anne ve babalarında algıladıkları duygusal istismarın sosyal problem çözme becerisi ile ilişkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Cumhuriyet Üniversitesi.
- Tomás, J. M., Gutiérrez, M., Georgieva, S. and Hernández, M. (2019). The effects of self-efficacy, hope, and engagement on the academic achievement of secondary education in the Dominican Republic. *Psychology in the Schools*, 57(2), 191-203. <https://doi.org/10.1002/pits.22321>
- Toraman, S. (2021). Karma yöntemler araştırması: Kısa tarihi, tanımı, bakış açıları ve temel kavramlar. *Nitel Sosyal Bilimler*, 3(1), 1-29. <https://doi.org/10.47105/nsb.847688>
- Tripathy, M. (2018). To study the effect of birth orders on achievement motivation among adolescent. *Mediterranean Journal of Basic and Applied Sciences*, 2(1), 10-21.
- Turner, E. A., Chandler, M. and Heffer, R. W. (2009). The influence of parenting styles, achievement motivation, and self-efficacy on academic performance in college students. *Journal of College Student Development*, 50(3), 337-346. <https://doi.org/10.1353/csd.0.0073>
- Ulukan, M. (2020). Ortaöğretim öğrencilerinin fiziksel aktiviteye katılım motivasyonları ve sürekli umut düzeylerinin incelenmesi. *Akdeniz Spor Bilimleri Dergisi*, 3(1), 202-218. <https://doi.org/10.38021/asbid.752630>
- Ulusoy, F. (2019). *Çalışan ve çalışmayan ergenlerin olumsuz çocukluk çağı deneyimlerinin karşılaştırılması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Ülker, P. ve Baran, G. (2020). Çalışan ve çalışmayan ergenlerin zorbalık davranışının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35 (1), 151-163.

- Ünal, F. (2008). Ailede çocuk istismarı ve ihmali. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1, 9-18.
- Vacek, K. R., Coyle, L. D. and Vera, E. M. (2010). Stress, self-esteem, hope, optimism, and well-being in urban, ethnic minority adolescents. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 38(2), 99–111. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1912.2010.tb00118.x>
- Valle, M. F., Huebner, E. S. and Suldo, S. M. (2006). An analysis of hope as a psychological strength. *Journal of School Psychology*, 44(5), 393–406. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.03.005>
- Vartanian, L. R., Smyth, J. M., Zawadzki, M. J., Heron, K. E. and Coleman, S. R. M. (2014). Early adversity, personal resources, body dissatisfaction, and disordered eating. *International Journal of Eating Disorders*, 47(6), 620–629. <https://doi.org/10.1002/eat.22313>
- Venning, A. J., Elliott, J., Kettler, L. and Wilson, A. (2009). Normative data for the hope scale using Australian adolescents. *Australian Journal of Psychology*, 61(2), 100–106. <https://doi.org/10.1080/00049530802054360>
- Wan, C., Fan, C., Lin, G. and Jing, Q. (1994). Comparison of personality traits of only and sibling school children in Beijing. *The Journal of Genetic Psychology*, 155(4), 377–388. <https://doi.org/10.1080/00221325.1994.9914788>
- Wan, Y., Chen, R., Wang, S., Clifford, A., Zhang, S., Orton, S. and Tao, F. (2020). Associations of coping styles with nonsuicidal self-injury in adolescents: Do they vary with gender and adverse childhood experiences? *Child Abuse ve Neglect*, 104, 104470. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104470>
- Wang, M. T. and Eccles, J. S. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction*, 28, 12–23. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.04.002>
- Wong, S. S. and Lim, T. (2009). Hope versus optimism in Singaporean adolescents: Contributions to depression and life satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 46(5-6), 648–652. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2009.01.009>
- World Health Organization. (2020). Adverse childhood experiences international questionnaire (ACE-IQ). [https://www.who.int/publications/m/item/adverse-childhood-experiences-international-questionnaire-\(ace-iq\)](https://www.who.int/publications/m/item/adverse-childhood-experiences-international-questionnaire-(ace-iq)) adresinden 1 Aralık 2021 tarihinde alınmıştır.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (12. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, E. (2017). *Ortaokul öğrencilerinin akademik başarılarının yordanmasında umut ve yaşam doyumlarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.

Yöyen, E. G. (2017). Çocukluk çağı travması ve benlik saygısı. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(1), 267-282.

Zeren, C., Yengil, E., Çelikel, A., Arık, A. ve Arslan, M. (2012). Üniversite öğrencilerinde çocukluk çağı istismarının sıklığı. *Dicle Tıp Dergisi*, 39(4), 536–541. <https://doi.org/10.5798/diclemedj.0921.2012.04.0196>



EKLER

EK1: KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Sevgili Öğrenci,

Bu araştırma sizlerin umut düzeyleri, çocukluğunuzda edindiğiniz deneyimler ve başarı motivasyonlarınız arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlamaktadır. Çalışmada ad-soyad istenmemektedir ve bilgileriniz gizli kalacaktır. Soruların boş bırakılmaması ve vereceğiniz yanıtların içtenliği bizim için büyük önem arz etmektedir. Bu ölçekten elde edilen veriler yalnızca bilimsel araştırma amacıyla kullanılacaktır. Sorularınız için Meyrem Ayça POLAT' a mail adresinden ulaşabilirsiniz. Ölçekleri doldurmanız çalışmaya katılmayı onayladığınız anlamına gelmektedir. Katılımınız için şimdiden çok teşekkür ederim.

Meyrem Ayça POLAT
Psikolojik Danışman
Hasan Kalyoncu Üniversitesi
Yüksek Lisans Öğrenci

1. YAŞ:
2. CİNSİYET: Kadın () Erkek ()
3. OKUL TÜRÜ: () Anadolu Lisesi () Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
() Anadolu İmam Hatip Lisesi () Diğer
4. SINIF DÜZEYİ: 9.SINIF () 10.SINIF () 11.SINIF () 12.SINIF ()
5. DOĞUM ŞEKLİNİZ: NORMAL DOĞUM () SEZARYEN DOĞUM ()
6. SİZ DAHİL KAÇ KARDEŞSİNİZ?
7. KAÇINCI ÇOCUKSUNUZ?
8. Ailenizle birlikte aynı masada bulunma (sabah/öğle/akşam yemeği) sıklığınız nedir?
Günde en az 1 () Haftada 1 () Ayda 1 () Diğer:
9. Okul dışında bir işte çalışıyor musunuz? () Evet () Hayır
10. Herhangi bir sanat/spor dalıyla uğraşıyor musunuz? () Evet () Hayır

EK2: SÜREKLİ UMUT ÖLÇEĞİ

(Madde Örnekleri)

ÖLÇEK MADDELERİ	Kesinlikle yanlış	Yanlış (2)	Kararsızım(3)	Doğru (4)	Kesinlikle doğru
1. Sıkıntılı bir durumdan kurtulmak için pek çok yol düşünebilirim.	1	2	3	4	5
4. Bir problemin birçok çözüm yolu vardır.	1	2	3	4	5
9. Geçmiş yaşantılarım beni geleceğe iyi hazırladı.	1	2	3	4	5
12. Kendim için koyduğum hedeflere ulaşıyorum.	1	2	3	4	5

EK3: ÇOCUKLUK DENEYİMLERİ ÖLÇEĞİ

(Madde Örnekleri)

ÖLÇEK MADDELERİ					
	Bana Hiç Uygun	Bana Çok Az Uygun	Bana Biraz Uygun	Bana Genellikle	Bana Tamamen
1. Çocukken sık sık evdeki diğer kişilere boyun eğmek zorunda kalırdım.	1	2	3	4	5
5. Çocukken başkalarının isteklerini yapmazsam dışlanacağımı hissederdim / düşünürdüm.	1	2	3	4	5
10. Çocukken ailede kendimi önemsiz hissederdim.	1	2	3	4	5
12. Çocukken istemesem de diğerleriyle aynı fikirde olmak onları desteklemek zorunda kalırdım.	1	2	3	4	5
15. Çocukken anne babamın güçlü ve baskıcı olduklarını düşünürdüm.	1	2	3	4	5

EK4: BAŞARI MOTİVASYONU ÖLÇEĞİ

(Madde Örnekleri)

ÖLÇEK MADDELERİ	Asla (1)	Nadiren (2)	Sıklıkla (3)	Çoğu zaman (4)	Her zaman (5)
2. Gerçekleştirmek için yola çıktığım bazı şeylerde bir başarı öyküsü olmak için güçlü bir istek duyuyorum.	1	2	3	4	5
6. Bir arkadaşım veya yakından tanıdığım biriyle çalışmaktansa alanında uzman birisiyle çalışmayı tercih ederim.	1	2	3	4	5
9. Bir komisyonda/kurulda çalışırken plan-programın etkin olarak takip edildiğini görmek hoşuma gidiyor.	1	2	3	4	5
11. Gelecek kesin olmasa da onunla ilgili plan(lar) yapmak önemlidir.	1	2	3	4	5

EK5: GÖRÜŞME FORMU

(Soru Örnekleri)

1. Hayatta önem verdiğiniz hedeflere ulaşmayı hayal ettiğinizde / odaklandığınızda önünüze engeller çıkarsa neler düşünürsünüz?

- Farklı çözüm yolları mı düşünürsünüz?
- Geçmişte başarılı olduğunuz anları mı düşünürsünüz?
- Yoksa var olan durumu kabullenip yolunuza devam mı edersiniz?

2. Çocukluk döneminizde aile ortamı size neler anımsatıyor?

- Değerli miydiniz sizce?
- Baskı altında mıydınız?
- Sizi koruyan kollayan birileri var mıydı?

3. Başarmak istediğiniz bir hedefiniz olduğunda sizi neler harekete geçirir?

- Kişiliğiniz mi? (Sorumluluk sahibi misiniz?)
- Alışkanlıklarınız mı?
- Ödüller mi?
- Gelecekle ilgili planlarınız mı?



T.C.
HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ
BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE
YAYIN ETİĞİ KURULU KARARLARI

TOPLANTI TARİHİ	TOPLANTI NO
27.01.2022	2022-001

Sayı : E-97105791-050.01.01-9284
Konu : Etik Kurul Hk.

Çalışmanın Türü	Yüksek Lisans Tezi
Konu	Anket Uygulama
Başlık	"Ergenlerin Umud Düzeylerini Yordamada Çocukluk Deneyimleri ve Başarı Motivasyonu"
Yürütücü / Danışman	Doç. Dr. Ramin ALİYEY
Yazar	Meyrem Ayça POLAT
Karar	Olumlu

Prof. Dr Mehmet Lütfi YOLA
Etik Kurul Başkanı

Prof.Dr. İbrahim Halil GÜZELBEY
Etik Kurul Üyesi

Prof.Dr. Mazlum ÇELİK
Etik Kurul Üyesi

Prof.Dr. Enver BOZKURT
Etik Kurul Üyesi

Prof.Dr. Mahmut Serhat YENİCE
Etik Kurul Üyesi

Prof.Dr. Kezban BAYRAMLAR
Etik Kurul Üyesi

Prof.Dr. Bülent Bahri KÜÇÜKERDOĞAN
Etik Kurul Üyesi

Ek:Meyrem Ayça POLAT Etik Kurul Başvurusu

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : *BSRFBPH5E*

Belge Takip Adresi : <https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5999&eD=BSRFBPH5E&eS=9284>

Adres:Hasan Kalyoncu Üniversitesi Havaalanı Yolu Üzeri 8. Km. Şahinbey / Gaziantep
Telefon:0 (342) 211 8080 / 1400/1402 Faks:0 (342) 211 80 81
e-Posta:info@hku.edu.tr Web:www.hku.edu.tr
Kep Adresi:hasankalyoncu.univ@hs01.kep.tr

Bilgi için: Nida ÇALIŞKAN
Unvanı: Memur
Tel No: 0(342) 211 8080



Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

